

في علم النفس والنمو
رؤية إسلامية في النمو الإنساني

(١)

الطفولة والصِّبَا

د. محمد رفيع عيسى

كلية التربية - جامعة الكويت

د. محمد عوده

كلية التربية - جامعة الكويت



الطفولة والصبا



في علم نفس النمو
رؤية إسلامية في النمو الإنساني

الطفولة والصِّبَا

د. محمد عوده د. محمد فاضل عيسى
كلية التربية - جامعة الكويت كلية التربية - جامعة الكويت



الطبعة الأولى
١٤٠٤ هـ - ١٩٨٤ م
حقوق الطبع محفوظة

دار القلم - الكويت
شارع السور - بجانب وزارة الخارجية - عمارة السور
ص . ب : ٢١٤٦ - هاتف : ٢٤٥٧٤٧ - ٢٤٥٨٤٧٨ - بيقاً : تونيمكو

« بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ »

يقول تعالى :

﴿ يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِن كُنتُمْ فِي رَيْبٍ مِّنَ الْبَعْثِ ، فَإِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِّن نَّرَابٍ ثُمَّ مِن نُّطْفَةٍ ، ثُمَّ مِن عَلَقَةٍ ثُمَّ مِن مُّضْغَةٍ مُّخَلَّقَةٍ وَغَيْرِ مُخَلَّقَةٍ لِّنَبِّئَنَّ لَكُمْ وَلِقْرُكُمْ فِي الْأَرْحَامِ مَا نَشَاءُ إِلَىٰ أَجَلٍ مُّسَمًّى ، ثُمَّ نُخْرِجُكُمْ طِفْلاً ثُمَّ لِّتَبْلُغُوا أَشُدَّكُمْ ، وَمِنكُم مَّن يُتَوَفَّى ، وَمِنكُم مَّن يُرَدُّ إِلَىٰ أَرْذَلِ الْعُمُرِ لِكَيْ لَا يَعْلَمَ مِن بَعْدِ عِلْمٍ شَيْئاً ﴾

« صدق الله العظيم »

[الحج آية ٥]

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة

لا جدال أن المجتمعات الإنسانية في مختلف العصور قد شهدت اهتمام فلاسفتها ورجال الدين فيها بظواهر النحو ، والتي تناولها كل منهم من خلال منظوره الفلسفي أو الديني . وقد وصلت مساهمات الفلاسفة الإغريق وعلى رأسهم أفلاطون وأرسطو . ومساهمات العلماء المسلمين أمثال ابن سينا والغزالي وفلاسفة أوروبا وعلى رأسهم ديكارت وجون لوك .

ويعود الفضل في دراسات النحو بمنهج علمي إلى مجموعة من الرواد الذين قادوا خطى هذا الفرع من العلوم النفسية أمثال : ستانلي هول ، وفرويد ، وجوزيل ، وأدler ، ويونغ ، وبافلوف ، وواطسون ، وثورندايك ، وكوهلر ، وغيرهم كثيرون ، ساهموا جميعاً في تتبع جوانب النحو الإنساني ، وحاولوا اكتشاف القوانين المسيرة لظواهر النحو المختلفة . وقد تابع أعمال هؤلاء الرواد علماء أفلاذ أمثال : إيريكسون ، وبياجيه وكوليرج ، وشومسكى ، وهارلو ، وغيرهم ، ليضيفوا من المعارف ما يثرى التراث النظرى لعلم نفس النحو .

وبفضل هؤلاء جميعاً ، يجد الباحث في ميدان النحو نفسه أمام كم هائل من المؤلفات التي تتناول في جملتها دورة حياة الكائن الإنساني بدءاً بالإخصاب وانتهاء بالوفاة . ومن الملاحظ على هذه المؤلفات اعتماد أصحابها على أسس متعددة ومتنوعة لتقسيم مراحل النحو الإنساني ، فمنهم من اعتمد التغيرات الفسيولوجية أساساً للتقسيم ومنهم من اعتمد الأساس التربوي ، أو الأساس الاجتماعي أو الأساس التطوري . وأخيراً ظهر مفهوم الموت كأساس لتقسيم مراحل النحو . وقد اعتمد غالبيتهم « العمر الزمني » كوحدة معيارية تقاس بها مراحل النحو . ولا نبالغ إذا قلنا أن جل المؤلفات العربية نسخ طبق الأصل عن المؤلفات

الأجنبية . هذه هي الملاحظة الأولى ، أما الملاحظة الثانية ، فقد وجدنا أن علماء نفس النمو المحدثين قد اهتم كل واحد منهم بجانب من جوانب النمو ، ومن خلال هذا الاهتمام راح يرى جميع ظواهر النمو . فمثلاً اهتم بياجيه بالنمو المعرفي وقسم مراحل النمو الإنساني بناء على تطور نموه المعرفي . واجتهد في تفسير جميع أنشطة الطفل بناء على معطيات هذا النمو . وبالمثل إريكسون الذى درس النمو النفسى الاجتماعى . ومثله كولبرج فى النمو الأخلاقى . وهارلو فى نظرية التعلق الاجتماعى وهكذا . ونعتقد أن هذا المنهج قد أدخل بالنظرة التكاملية للنمو الإنسانى ، واعتمد تفسيراً أحادياً لظواهر النمو . أما الملاحظة الثالثة فقد وجدنا أن الكثير من المؤلفات العربية تعتمد إلى تتناول جوانب النمو الجسمية والنفسية والاجتماعية والعقلية واللغوية والحركية كلا على حدة فى كل مرحلة من مراحل النمو . وهذا التفتيت يعجل الدارس غير قادر على إعادة الربط بين هذه الجوانب للوصول إلى نظرة كلية للفرد الإنسانى .

وإذا كانت النظريات الغربية قد اعتمدت على أصليين أساسيين فى التوصل إلى المظاهر الرئيسية فى النمو الإنسانى : وهما الأساس الفلسفى النظرى كما وجده فى الفلسفة اليونانية ، والأساس الأمريقى كما توصلوا إليه من الأبحاث التى أجروها . إلا أنه قد اختلفت فيما بينها حول تفسيرات هذه المظاهر الرئيسية وحول نقاط التأكيد ونقاط الإغفال . وقد رأينا أن رؤية مستتبطة من العقيدة الإسلامية كفيلة ومعطيات التفكير الإنسانى وقبورها نتائج البحث الأمريقى الموافق للفطرة الإنسانية ، إلا أنها تزيد فى أصولها أصلاً يغيب عن النظر ريات الغربية وهو الوحي الإلهى كما جاء فى رسالات الخالق لخلق على رسله .

وبناء عليه وجدنا أن هناك ضرورة لإعادة النظر فى الأساس الذى تقسم بموجبه مراحل النمو ، والمنهج الذى تدرس من خلاله كل مرحلة على حدة ، على أمل أن تتلافى بعض النواقص فى مؤلفات النمو السابقة . فكان أساس التقسيم لدينا هو المعطيات الإسلامية الواردة فى مصادر التشريع الإسلامى وبموجب هذا الأساس قسمنا دورة حياة الفرد إلى :

مرحلة الحمل - مرحلة ما قبل التمييز (١) ، مرحلة ما قبل التمييز (٢) ،
مرحلة التمييز (١) ، مرحلة التمييز (٢) ، مرحلة البلوغ العقلي .

واعتماداً على نفس الأساس تناولنا بعض الجوانب التي نعتقد أنها هامة وذات
علاقة بنمو الكائن الإنساني مثل : مفهوم النمو وغاياته ، والمنظور الشمولي للنمو
وعلاقته بالنظريات الوضعية للنمو ، والإعداد للإنجاب ، وحقوق المرأة الحامل
والمرأة المرضع ، وحقوق الجنين ، وحقوق الرضيع والطفل غير المميز ، وواجبات
الوالدين نحو الطفل ، وواجبات الطفل بعد أن يصبح مميزاً وقد رأينا أن نخصص
هذا المؤلف لمرحلة الطفولة والصبا والتي تصل إلى سن الثانية عشرة تقريباً . وقد
عرضنا المادة العلمية في ستة فصول على النحو التالي :

خصصنا الفصلين الأول والثاني لتحديد الإطار المرجعي لعلم نفس النمو
سواء من حيث التعريف لهذا العلم منهجاً وميداناً ، ومن حيث الإطار النظري
له . حيث عرضنا فيه بجملة نظريات النمو باتجاهاتها المختلفة ، وانتهينا لتقديم منظور
إسلامي للنمو .

وابتداء من الفصل الثالث بدأنا بعرض مراحل النمو . وخصص هذا الفصل
الثالث لمرحلة الحمل . وقد ركزنا فيه على متطلبات الإعداد للحمل ، والعوامل
المؤثرة فيه ، والأخطاء التي يمكن أن تقع مما يؤثر سلباً على الجنين ، وكيفية تلافي
مثل تلك الأخطاء .

أما الفصل الرابع فقد خصص لمرحلة الرضاعة . وفيه عرضنا إلى : لحظة
الميلاد وكل ما يتصل بها من حوادث يمكن أن يكون لها أثر عميق على المولود . ثم
عرضنا للقطام باعتباره نقطة تحول في حياة الرضيع ، وعرضنا للنمو اللغوي للطفل
وتبدل نسب أبعاد جسمه ، كما عرضنا لحقوق الرضيع وحقوق الأم المرضع .

وخصص الفصل الخامس للحديث عن مرحلة ما قبل التمييز ، وعرضنا فيه
جوانب :

النمو المعرفي ، والمؤثرات الاجتماعية ، والمفهوم الاجتماعي والمدرسي للذات ،
وواجبات الصبي .

وقد حرصنا أن نبين الوسائل الإجرائية التي يمكن للمربي أن يتخذها
للتعامل مع ظواهر النمو ، سواء أكان هذا المربي أباً أو أمّاً أو مدرساً . كما حرصنا
أن ننهي كل فصل بمخلاصة لأهم الأفكار الواردة فيه .

ونأمل أن نكون قد وفقنا في عرض هذا الموضوع بأسلوب سهل يعين
الدارس ويسهل له معرفة جوانب نمو الطفل والصبي .
« والله الموفق »

المؤلفان

الفصل الأول

علم نفس النمو : ميدانه ومناهجه

- تمهيد .
- علم نفس النمو .
- النمو كميدان لهذا العلم .
- مناهج هذا العلم .
- الأفكار الأساسية في هذا الفصل .
- مراجع الفصل .

قلم بإعداد هذا الفصل د . محمد عودة محمد

تمهيد

إن التعرف على أى علم من علم العلوم يتطلب تحديداً واضحاً لميدانه ، ورسداً دقيقاً لمناهجه ، وتقرير مدى علمية تلك المناهج ، أى مدى اتباعها لشروط المنهج العلمي القائم على الملاحظة الموضوعية ، وفرض الفروض والتحقق من مصداقيتها بالتجربة ليصل الباحث إلى الكشف عن القوانين المنظمة والمفسرة للظاهرة موضوع الدرس .

إن ملاحظة الرجل العادى لعملية النمو ، والتأمل في طبيعة النفس ، وخصائص السلوك ، أمور معروفة منذ قديم الأزل ، ... فلقد وجدت على جذران الكهوف من آثار الإنسان الأول رسول تمثل الجنين في مراحل نموه المختلفة طوال فترة الحمل . كما يمكن أن نلمس آثار المحولات الإنسانية في فهم طبيعة الإنسان في تفسيرات البدائيين ومن ثم في آراء الفلاسفة ورجال الدين .

ولكننا لا نستطيع أن نزعم أن تلك الملاحظات العارضة والتأملات الموهلة أحيانا في الخيال ، وهواجس النفس وأحلامها ، تشكل في مجموعها علما من العلوم الإنسانية . فهي في أرقى ما وصلت إليه تظل رؤية ذاتية أو جزءا من بناء فلسفي ، يعبر عن وجهة نظر صاحبه للظاهرة موضوع الدرس . واستمر الأمر هكذا حيث ظلت الدراسات النفسية بشكل عام مرتبطة بالفلسفة . ولم تظهر كعلم إلا في نهايات القرن التاسع عشر عندما افتتح العالم الألماني فنت Vundt ، أول مختبر لدراسة الظواهر النفسية .

وقد ظل موضوع النمو واحداً من موضوعات علم النفس العام لفترة طويلة على اعتبار أن علم النفس يدرس السلوك الإنساني باعتباره نتاج التفاعل الديناميكي بين امكانيات الفرد وامكانيات البيئة ، بهدف الكشف عن دوافع هذا السلوك ، وعن مظاهر الحياة الشعورية واللاشعورية ، يدرسها دراسة موضوعية تساعد على إفصاح المجال لقوى الإنسان كي تنمو وتستغل فيما يؤدي إلى حسن التوافق مع الذات ومع البيئة ، وتحقيق الصحة النفسية للأفراد والجماعات .

ولكن بروز التخصصات الدقيقة في الدراسات النفسية ، كنتاج لما جد على صعيد الفكر السيكولوجي ، دفع إلى ظهور فرع جديد من فروع علم النفس يتخصص في دراسة ظاهرة النمو عرف باسم علم نفس النمو . فدراسات جوزيل Gessell ، وستانلي هول S . Hall ، وكشوف مدرسة التحليل النفسي وإبتكارات المدرسة السلوكية في ميدان التعلم ، وما قدمته العيادات النفسية من معلومات حول دور المشكلات الانفعالية في خلق الاضطرابات السلوكية ، ثم أفكار يياجيه وغيرها .. كل ذلك وجه الفكر السيكولوجي إلى أهمية دراسة نمو السلوك الإنساني بعمق في مقابل الاتساع الذي ساد قبل ذلك ، وبالتالي وضعت الأسس الموضوعية لقيام هذا العلم ، [الققي ، ١٩٨٣] .

وعليه فقد رأينا ضرورة التعرف أولاً على هذا العلم ، وفقاً لخطة العرض التالية :

- ١ - علم نفس النمو : تعريفه ، أهدافه ، أصوله الإسلامية والفلسفية والعلمية .
- ٢ - النمو كميديان لهذا العلم : مفهومه ، ومحدداته ، قوانينه ، مراحله .
- ٣ - مناهج هذا العلم : المنهج الوصفي ، المنهج التجريبي ، المنهج الأكلينيكي .
- ٤ - الطريقة التي سنتبعها في عرضنا لمراحل النمو .

أولاً : علم نفس النمو Developmental Psychology

١ - تعريفه :

بالرجوع إلى مصادر هذا العلم يمكننا الحصول على تعريفات متعددة له . سنحاول فيما يلي استعراض بعضها ومناقشتها على أمل أن نصل في النهاية إلى تقديم تعريف نرتضيه لعلم نفس النمو :

التعريف الأول : هو العلم الذى يبحث في نمو الكائن الحي ونضجه ، وفي قدراته العرفية والانفعالية . في مكونات شخصيته ، ومعوقات نموه وتفاعله مع بيئته . ويهدف من كل هذا إلى فهم وضبط العمليات الأساسية والديناميات الكامنة وراء السلوك الإنساني في مراحل الحياة المختلفة ، [Pikunas, 1969] .

إن هذا التعريف يوسع ميدان العلم ليشمل كل مباحث علم النفس العام وربما جاء استجابة لتصور البعض أنه لا ضرورة لهذا الفرع من فروع علم النفس ما دام عليه أن يتضمن جميع موضوعات علم النفس العام . وأن يستعمل منهجه [Stevenson, 1969] .

هذا من جهة ، ومن جهة أخرى فإن هذا التعريف قدم بالإضافة إلى الميدان الأهداف الاستراتيجية للدراسات وأبحاثه ، وهي كما نرى نفس أهداف علم النفس العام ، من جهة ثالثة ، لم يشر إلى المنهج الذى من المفروض اتباعه في دراسات النمو وما يتصل به .

التعريف الثاني : هو العلم الذى يتخذ من دورة حياة الكائن الحي موضوعاً للدراسات ، ليستكشف الطرق التى ينمو عبرها هذا الكائن جسدياً وعقلياً واجتماعياً . وكيف يترابط النمو والسلوك في علاقة جدلية [Tiker, 1975] .

إن هذا التعريف أكثر تحديداً لموضوع علم نفس النمو من التعريف السابق . وقد جمع بين الدراسات الوصفية لجوانب النمو الإنساني الجسدي والعقلي والاجتماعي والدراسات التفسيرية التى تبحث عن أنماط العلاقة بين النمو من جهة والسلوك من جهة أخرى .

وبما يؤخذ على هذا التعريف اقتصره على أبعاد ثلاثة فقط من أبعاد النمو الإنساني ، وإهماله البعد الرابع الذى يمثل الجانب الروحي . كما أنه أخذ من البعد النفسي للفرد الجانب المعرفي فقط وأهم الجانب الوجداني والجانب التنوعى . وأنه لم يتضمن أية إشارة إلى المنهج في دراسات النمو .

التعريف الثالث : هو العلم الذى يهدف إلى الكشف عن القواعد التى تحكم السلوك الإنساني والنمو البيولوجي والشخصي للفرد . مع إبراز الفروق الفردية بين بني البشر [Nash, 1978 .

إن هذا التعريف يعكس وجهة نظر قال بها ألبورت (١٩٣٧) Alport منذ ما يقرب من نصف قرن ، حين نادى بضرورة الاهتمام بالسببية في الدراسات النفسية إذا ما أردناها أن تكون علما . فالكشف عن الأسباب التى تحكم السلوك الإنساني مثلا هي الطريقة الموضوعية لفهمه Nomothtic Approach . وقد جاءت هذه الدعوة لتختفي مرحلة الدراسات الوصفية لظواهر النمو . واستكمالا لهذا الخط من الدراسة أشار التعريف إلى ضرورة الاهتمام بالفروق الفردية حتى لا تضيق وسط التعميمات التى قد تصل إليها الدراسات النفسية Idiographic Approach .

ولا شك أن المنطق يفرض أن نجمع بين أكثر من طريقة لفهم ظواهر النمو لعل أولها الطريقة الوصفية Discriptive Approach يلبها الكشف عن القوانين العامة وأخيرا إبراز الفروق الفردية .

التعريف الرابع : هو فرع من فروع علم النفس العام ، يدرس التغيرات الداخلية والخارجية التى تطرأ على الفرد عبر مراحل نموه المختلفة ، ويفسرها في إطار علاقة السبب - النتيجة أو السابق - اللاحق [La Bouvie , 1975]. Antecedant- Consequent Relationship

لعل من مزايا هذا التعريف الإشارة إلى العلاقة بين علم نفس النمو وعلم نفس العام ، فهو فرع منه ، وليس هو . كما أشار إلى ضرورة استخدام الطريقة الوصفية تلبها الطريقة التفسيرية للظواهر المدروسة .

على ضوء ما تقدم من تعريفات يمكننا الاعتداد على التعريف التالي لهذا العلم :

هو فرع من فروع علم النفس العام ، يبحث في نمو الكائن الإنساني بأبعاده الجسمية والنفسية والاجتماعية والروحية والسلوكية ، ليصف دورة الحياة للفرد ،

ويكشف عن القوانين المنظمة لها ، والترابط العضوى بين أبعادها ، والعوائق التى قد تحول دون استمراريتها ، مستخدماً فى كل ذلك المنهج العلمى .

٧ - أهدافه :

يمكننا تحديد أهداف علم نفس النمو على النحو التالى :

(أ) الكشف عن التغيرات العامة ، وخصائص تلك التغيرات التى تتصل بأبعاد النمو الجسمية ، والنفسية ، والاجتماعية ، والروحية عبر مراحل النمو المختلفة .

(ب) تحديد الشروط البيولوجية والبيئية التى لابد من توافرها حتى تظهر تلك التغيرات .

(ج) تحديد متى يمكن لتلك التغيرات أن تظهر فى حالة توفر الظروف المناسبة .

(د) تحديد كيف تؤثر تلك التغيرات فى سلوكيات الفرد . وما هى أنماط العلاقة بينهما . هل هى علاقة سببية ؟ أم وظيفية ؟ نعى بذلك هل يكفى حدوث التغيرات لتبديل سلوكيات الفرد ؟ أم أن لتلك التغيرات دور ما فى إجراء تعديلات على السلوكيات . ويمكن أن نعبّر عن هذا الدور من خلال حساب معامل الارتباط بينهما بالطرق الإحصائية .

(هـ) تحديد ما إذا كانت تلك التغيرات عامة يشترك فيها جميع أفراد الجنس البشرى أم هى خاصة يشترك فيها بعض الأجناس دون البعض الآخر (العامل العرقى والثقافى) . أم هى فردية قد توجد لدى فرد أو توجد لدى الآخرين .

(و) تحديد ما إذا كانت تلك التغيرات إيجابية تدفع بالنمو إلى الأمام وترك آثاراً مرغوباً فيها فى سلوكيات الفرد وعلاقاته الاجتماعية والروحية ، أم سلبية تترك آثاراً مرغوباً عنها . وهل هى تغيرات

عادية بالتالي فهي سوية ، أم تغيرات غير عادية فتدخل في إطار الظواهرات غير السوية .

(ز) التمهيد لدراسات سيكولوجية تالية في ميادين الشخصية والصحة النفسية ، والفروق الفردية والتوجيه والإرشاد .

٣ - أصوله الإسلامية :

لقد وجه الإسلام نظر الفكر الإنساني إلى ما يحدث من تطور في نمو الكائن الإنساني ، ابتداء من التلقيح ، وحتى نهاية مرحلة الحمل . وفي ذلك يقول تعالى : ﴿ وَلَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ مِنْ سُلَالَةٍ مِنْ طِينٍ ، ثُمَّ جَعَلْنَاهُ نُطْفَةً فِي قَرَارٍ مَكِينٍ ، ثُمَّ خَلَقْنَا النُّطْفَةَ عَلَقَةً ، فَخَلَقْنَا الْعَلَقَةَ مُضْغَةً ، فَخَلَقْنَا الْمُضْغَةَ عِظَامًا فَكَسَّوْنَا الْعِظَامَ لَحْمًا ، ثُمَّ أَنشَأْنَاهُ خَلْقًا آخَرَ فَبَارَكَ اللَّهُ أَحْسَنَ الْخَالِقِينَ ﴾ [المؤمنون ، ١٢ - ١٤] .

وفي موضع آخر يتحدث الإسلام عن مراحل نمو الكائن الإنساني من التلقيح حتى نهاية العمر . يقول تعالى : ﴿ يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِن كُنْتُمْ فِي رَيْبٍ مِنْ أَیْمَنِ رَبِّنا أَلَمْ يَخْلُقْكُمْ مِنْ نَرَابٍ ثُمَّ مِنْ نُطْفَةٍ ، ثُمَّ مِنْ عَلَقَةٍ ثُمَّ مِنْ مُضْغَةٍ مُخَلَّقَةٍ ، وَغَيْرِ مُخَلَّقَةٍ لَتَبَيِّنَ لَكُمْ ، وَلَقَدْ فِي الْأَرْحَامِ مَا نَشَاءُ إِلَى أَجَلٍ مُسَمًّى ، ثُمَّ نَخْرِجُكُمْ طِفْلاً ثُمَّ لْتَبْلُغُوا أَشَدَّكُمْ ، وَمِنْكُمْ مَنْ يَتَوَلَّى ، وَمِنْكُمْ مَنْ يُؤَدُّ إِلَى أَرْذَلِ الْعُمُرِ لَكُمْ لَا يَعْلَمُ مِنْ بَعْدِ عِلْمٍ شَيْئًا ﴾ . [الحج ، ٥] .

وقد لفت الإسلام النظر إلى مرحلة أوسط العمر - ثم تلبغوا أشدكم - في موضع ثالث حيث يقول تعالى : ﴿ ... حَتَّى إِذَا بَلَغَ أَشُدَّهُ وَبَلَغَ أَرْبَعِينَ سَنَةً ، قَالَ رَبِّ : أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ عَلَى وَعَلَى وَالِدَيَّ ، وَأَنْ أَعْتَمِدَ صَالِحًا لِزَوْجَتِي .. ﴾ [الأحقاف ، ١٥] . ولقد كتب أئمة الإسلام كثيرا في النمو والتطور في السلوك الإنساني ، فربط الفقهاء بين القدرة على التمييز لدى الطفل وانتهاء ولاية الأم عليه ، وبين بلوغه عقلا وانتهاء ولاية أبيه عليه . كما ربطوا بين البلوغ عقلا ، وأهلية الأداء التامة عنده [الشاذلي ١٩٧٩] .

أما فلاسفة الإسلام وعلمائهم فقد أجعلوا في هذا المقام ، ويقع على رأس هؤلاء الإمام أبو حامد الغزالي ، الذي تحدث بإفاضة عن مطالب النمو في مرحلة الطفولة وما يقوله في هذا المجال :

« بيان الطريق في رياضة الصبيان في أوجه نشوئهم ودرجة تأديبهم :
اعلم أن طريق رياضة الصبيان من أهم الأمور وأوكدّها ، والصبي أمانة عند والده وقلبه الطاهر جوهرة نفسية ساذجة ، خالية من كل نقش وصورة - وهو قابل لكل ما ينقش عليه ، ومائل إلى كل ما يميل إليه ، فإن ما عود الخير وعلمه نشأ عليه ، وسعد في الدنيا والآخرة ، وشاركه في ثوابه أبوه وكل معلم له ومؤدب ... » .

ويقول في مجال تنمية الاتجاهات :

« يجب على الأب أن يحب إليه (أى إلى ولده) من الثياب الأبيض دون الملون ، ويقرر عنده أن ذلك شأن النساء والمتخثرين ، ويعلمه عن الصبية الذين يسمعون ما لا يجب من أمور غير مرغوبة اجتماعيا .

أما عن تأثير العقاب والثواب في السلوك الإنساني يقول الغزالي :

« .. ثم مهما ظهر من الصبي من خلق جميل ، وفعل محمود فينبغي أن يكرم عليه ويجلزى عليه بما يفرح به ، ويمدح بين أظهر الناس . فإن خالف ذلك في بعض الأحوال مرة واحدة ، فينبغي أن يتغافل عنه ، ولا يهتك ستره ، ولا يكاشفه الأب به ولا يظهر له أنه يتصور أن يتجاسر أحد على فعله ، ولا سيما إذا ستره الصبي ، واجتهد في إخفائه . فإن إظهار ذلك عليه ربما يزيده جسارة ، حتى لا يبالي بالمكاشفة فعند ذلك إن عاد ثانية فينبغي أن يعاقب سرا ، ويمظم الأمر فيه ، ويقال له إياك أن تعود بعد ذلك لمثل هذا ، وإياك أن يطلع عليك في مثل هذا فتضضخ بين الناس ولا تكثر القول عليه بالعقاب في كل حين ، فإنه يبون عليه سماع الملامة وركوب القبائح ويسقط وقع الكلام من قلبه » .

أما في تنمية العادات الاجتماعية وضرورة اللعب للطفل يقول الغزالي :

« ويمود الطفل عادات المجالس ، فلا يصق أو يتمخط أو يتشابب بمحضرة غيره ، ولا يستدير غيره ، ولا يضع رجلا على رجل ، ويعلم كيفية الجلوس ، وقلة الكلام ، فلا يتكلم إلا مجيبا وأن يحسن الاستماع مهما تكلم . وينبغي أن يؤذن له بعد الانصراف من الكتاب أن يلعب لعبا جميلا . يستريح إليه من تعب الكتب ، بحيث لا يحب في اللعب ، فإن منع الصبي من اللعب ، وذلك بإرهاقه بالتعلم دائما ، فإن ذلك يمت قلبه ، ويعطل ذكاؤه وينقص عليه العيش حتى يطلب الحيلة في الخلاص منه رأسا » [الغزالي] .

كما يبرز هذا العالم المسلم عوامل انحراف السلوك الإنساني ، ويؤكد أهمية المثل والقيم والمعايير التي تتمحور العلاقة بين الآباء والأبناء . [إسماعيل ، ١٩٨١] .

إننا نستطيع أن نزعم أن الأصول الإسلامية لعلم نفس النمو يمكن أن يستبطن منها نظرية ربما تكون أكثر تماسكا من نظريات وضعية كثيرة ظهرت في المائة سنة الأخيرة . وسنعمد على هذه الأصول سواء في تجديدنا لمراحل النمو أو في تناولنا لظواهره .

٤ - أصوله الفلسفية :

تعود أصول هذا العلم الفلسفية إلى أطروحات الفلسفة الأغريقية عند كل من أفلاطون وأرسطو . فالأول كان حريصا على التأكيد على الفروقات الفردية الموروثة ، وعلى أهمية التدريب في مراحل حياتية متقدمة لتأهيل الطفل لمهنة معينة وإبراز استعداداته لها .

أما الثاني فقد أشار إلى أن النمو عملية متطورة تتم بواسطة النفس النامية ويزعم معنى النمو النفسي على أنه سلسلة من الاستحالات « يتحول فيها الكائن الحي في نموه من حالة إلى حالة ومن طور إلى طور » .

واجتلاء من القرن السابع عشر نادى جون لوك John Lock بأن مهمة كل مربى أن يكون لدى الطفل عادات جديدة تتفق ومعايير الجماعة الانسانية ، وأن يعلمه قمع النوازع الطبيعية التي لا تتماشى مع هذه العادات .

أما في القرن الثامن عشر فقد ظهر جان نجاك روسو Rousseau ونادى بضرورة ترك الطفل للنمو الطبيعي ، وإعطائه الحرية المطلقة في التعبير عن نوازعه الطبيعية . كما أكد أن الطفل يولد ولديه حاسة طبيعية يمكنه بها أن يميز بين الخير والشر .

وفي القرن الحالي بدأت فلسفة جون ديوي John Dewey التربوية التي تهتم بالنشاط الذاتي والتلقائية لتحقيق نمو الفرد السليم . ولذا فإن التدريب والممارسة في كل مراحل الحياة تعتبر شرطا ضروريا للنمو الإنساني . [إسماعيل ، ١٩٨١] .

• - أصوله العلمية :

لعل من أهم الثورات العلمية التي أثرت في هذا العلم ما عرف بنظرية النشوء والإرتقاء التي نادى بها دارون Darwin^(١) . فبالرغم من تهاافت هذه النظرية وتعارضها مع أبسط المعتقدات الدينية ، إلا أنها وجهت الفكر السيكولوجي في موضوع تطور السلوك الإنساني إلى الجوانب التالية :

- إبراز أهمية المراحل المختلفة لتطور هذا السلوك .
- إبراز دور العمليات العقلية في تمييز السلوك الإنساني عن سلوك ما دون الإنسان من الكائنات .
- إبراز التأثير النسبي لكل من الوراثة والبيئة في دفع السلوك إلى النمو والتطور والتأكيد على دور البيئة في عملية الانتخاب الطبيعي .
- تفسير سلوك الأطفال على أنه تلخيص لما مرت به البشرية من مراحل التطور [إسماعيل ١٩٨١] .

(١) لقد أشر « إغوان الصفا » في إحدى رسائلهم إلى ما يشبه هذه النظرية ، وقالوا بالتطور والتوعي ، وربما يكونون متأثرين في ذلك بأفكار أرسطو .

أما الإنجاز العلمي الثاني فكان قوانين مندل Mendel^(١) في الوراثة والتي جاءت ثمرة لأبحاثه التي أجراها في الفترة ما بين عامي ١٨٥٤ و ١٨٦٨ . وقد لعبت هذه القوانين دوراً هاماً في توجيه الفكر السيكولوجي إلى النقاط التالية :

- رد السلوك الإنساني إلى عوامل وراثية تعود إلى الآباء والأجداد .
- تفسير بعض أشكال اللاسواء في نمو السلوك على أنها ظواهر طبيعية مورثة .

لقد أفرز هذان الحدثان العلميان (نظرية دارون ومندل) حركة علمية ثلر فيها النقاش الحاد حول مدى تأثير كل من البيئة والوراثة في نمو السلوك الإنساني ومع ظهور النهضة العلمية المعاصرة في بدايات هذا القرن ، واتجاه دراسات السلوك نحو التجريب وغيره من المناهج العلمية ، وصل علم نفس النمو إلى الصورة التي هو عليها الآن .

وهذا العلم الآن على علاقة وثيقة بما يستجد من مكتشفات في ميادين العلوم الإنسانية خاصة علوم الطب والبيولوجيا والكيمياء العضوية والاجتماع والتربية ، يأخذ من هذه العلوم من أجل فهم أدق لظواهر النمو . وفي نفس الوقت يغذى علوم الصحة النفسية ، وسيكولوجية الشخصية ، وعلم النفس الأكلينيكي ، والتوجيه والإرشاد من أجل توفير الشروط الأفضل لتوافق الفرد .

(١) جريجور مندل عمل مدرسا لمادتي الفيزياء وعلم التاريخ الطبيعي في مدرسة برون الثانوية ، في تشيكوسلوفاكيا ، كما كان راهبا يعيش في أحد الأديرة ويمارس تجاربه على نباتات حديقة الدير ، وقد امتلعت تجاربه طوال ثماني سنوات فحص خلالها حوالي ١٠٠٠٠ نبتة .

ثانيا : النمو كميدان لهذا العلم

١ - مفهوم النمو : Concept of Development

لعل أول ما يتبادر إلى الذهن بخصوص مصطلح النمو Development هو تلك الزيادة في الطول والوزن والحجم ، وذلك التغير في النسب بين أبعاد الجسم المختلفة ، حيث إن هذه المظاهر لا تحتفظها العين الملاحظة فهو الكائن الحي بشكل علم .

ولكن تلك الزيادة أو ذلك التغير في النسب يمكن أن يتوقف عند اكتمال النضج في حدود العام الثامن عشر من العمر على وجه التقريب . فهل معنى هذا أن النمو يتوقف عند هذا السن ؟ أم أن هناك ظواهر أخرى لابد أن يلاحظها المرء ؟ .

لا شك أن المتابع فهو الكائن الحي يلاحظ جملة من التغيرات المتتالية ، تغيرات كمية ، وليس فقط تغيرات كمية . فالوليد الذي يعبر عن انفعالاته بالصراخ ، يتدرج شيئا فشيئا ليعبر عنها بالحركات ثم بالكلام ثم بالسلوكات .. وذاك الذي يحرك جسمه كله على شكل ردود فعل منعكسه يتدرج شيئا فشيئا ليتناول بأصابعه الأشياء الصغيرة ، ويتسلق الجدران ، والأشجار وأعمدة الهاتف .. الخ ، والثالث الذي لا يميز بين وجه أمه ووجه النساء الأخريات ، يصبح قادرا ، وبشكل تدريجي على التعامل مع الأفكار المجردة . والرابع الذي يتصف بالمركز حول ذاته نراه تدريجيا يقبل أن يكون عضوا في فريق رياضي أو جماعة خيرية . والخامس الذي نجده يفعل طمعا في الثواب العاجل ، ويعتمد عن الشر تجنبيا للعقوبة السريعة ، سنراه عندما يكبر صاحب فلسفة أخلاقية مستعد للدفاع عنها .

إذاً ، النمو لا يعني فقط زيادة بضعة مستمترات للطول أو بضعة كيلوجرامات للوزن أو تحسن بسيط في بعض القدرات ، إنما هو بالإضافة إلى كل ذلك مجموعة من العمليات المعقدة المترابطة والمتكاملة . فالنمو لا يعرف التوقف ،

والكائن الإنساني لا يعرف الثبات . فالتوقف في النمو يعني بالنسبة إليه الموت .
[Van Den Dalle, 1976] .

إنه تغير مستمر في البنيات Structures العضوية والنفسية والوظيفية ،
كنتاج لمعمليتي النضج واكتساب الخبرات . وهو بهذا المعنى أى تغير يطرأ - مع
مرور فترة زمنية - على أى جانب من جوانب الكائن البشرى التكويني أو
الوظيفي أو الروحي .

وحيث إن الجانب الوظيفي للفرد يعني السلوكيات التى يؤدبها كنتاج
للتفاعل بين امكانياته الذاتية وامكانيات بيئته ، فإن أى تغير في سلوكاته هي
تغيرات نمائية كما أن تجويد الفرد لأدائياته واكتسابه مهارة ، ما هو إلا تغير نمائي
أيضاً .

على ضوء هذه المناقشة يمكننا أن نقول أن النمو بالإضافة إلى الزيادة في
الطول والوزن والحجم وتبدل نسب أبعاد الجسم ، تغير مستمر في البنيات
العضوية والنفسية واكتساب للمهارات والقدرات التى تجعل الفرد أقدر على
التوافق سواء مع ذاته أو مع بيئته .

وحيث إن الرؤية الإسلامية للنمو تعتبر أن غاية النمو هي وصول الفرد إلى
وفاق مع منهج الله ، ينبثق عنه بالضرورة وفاق مع نفسه ، ومع الناس . ومن ثم
يكون هذا الفرد قادراً على عمارة الأرض . محققاً لعلم الله الأزلي فيه ﴿ إِذْ قَالَ
رَبُّكَ لِلْمَلَأِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً ... ﴾ فإن أى تغير يطرأ على أى
جانب من جوانب الإنسان ، وأى تبدل في بنياته العضوية ، أو المعرفية ، أو
الوظيفية ، إنما تهدف إلى تحقيق الوفاق مع منهج الله .

وعليه يصبح منظورنا للنمو يتمثل في التالي :

التغير المستمر في البنيات العضوية والنفسية والوظيفية ، واكتساب المهارات
والقدرات التى تجعل الفرد متوافقاً مع المنهج الإلهي .. وبالتالي متوافقاً مع ذاته ومع
بيئته ، قادراً على عمارة الأرض ، سعيداً مطمئناً .

إن هذا المنظور الواسع للنمو سبقت نظر القارئ إلى النقاط التالية :

١ - أن النمو ليس مجرد تعبير يطلق على ظاهرة متغيرة من ظواهر الحياة النفسية للإنسان . بل إنه عملية متكاملة من التغير المتداخل يشمل الجوانب التشريحي في تكوين الفرد ، الجوانب الفسيولوجي ، الجوانب السلوكي . [Gessell, 1954] .

٢ - أن التغير في السلوك الذي هو نتاج للمتغيرات في جوانب الفرد الأخرى لا يكون دالة من دوال النمو إلا إذا كان تغيراً إلى الأحسن والأرق والأكثر إيجابية في توافقات الفرد . ولا ينقص من هذه الفرضية ما يراه البعض من تغيرات دالة على النقص أو الاضمحلال أو الانحلال والضمور في نهايات العمر . فإن حدث مثل هذا وكان شاملاً لجوانب الفرد العضوية والنفسية لدرجة تمنعه من اكتساب مزيد من الخبرات فلا نعتقد أن مثل هذا الفرد ينمو ، بل على العكس إنه يعيش مرحلة تدهور في النمو تعدد للنهاية المحتملة .

كما لا ينقص من فرضيتنا هذه ، ما يسوقه البعض ، ويتصل بالعدد التي تنشط في مرحلة وتلوى في أخرى ، كدليل على أن التغير لا يكون بالضرورة تغيراً إلى الأحسن . ذلك أن مثل هذا التغير هو ضروري لمواصلة النمو وتوازنه . وهو تغير يحل محل النمو الإنساني ولا يعرقه .

٣ - أن التغيرات الكمية والنوعية الدالة على النمو يمكن قياسها . فالتغير في الأبعاد الطبيعية للجسم (طول ، وزن ، حجم) والتغير في مقدار الظاهرة السلوكية (الحصيللة اللغوية ، سرعة المشي ، حل المسائل الحسابية ، مدى الانتباه .. الخ) والتغير في النسب (نسبة الرأس إلى الجسم ، نسبة الأنف إلى الوجه ..) والتغير من حيث هو اختفاء خصائص

قديمة (توقف غدة عن الإفراز ، زوال الانكالية ، اختفاء الأسنان اللبنية .. الخ) ، والتغير من حيث هو ظهور صفات جديدة (كتنوول الطعم ، الكلام ، المشي .. الخ) والتغير في مطالب النمو من مرحلة إلى أخرى .. الخ هذه التغيرات كلها يمكن قياسها [إسماعيل ، ١٩٨١] .

٤ - أن النمو الإنساني لا يمكن أن يكون بلا هدف . فقد اقتضت العناية الإلهية أن ينمو الفرد ليكون على وفاق مع المنهج الإلهي ، وبالتالي يكون أقدر على مواجهة متطلباته الذاتية والبيئية . وليكون أقدر على التوافق مع نفسه ومع الآخرين ، متمتعا بالصحة النفسية .

٥ - وعليه فإن أية إعاقه تحول دون النمو السليم للفرد لابد وأن تراح من طريقة كما لابد أن توفر للفرد من خلال عملية التنشئة الاجتماعية الشروط الأفضل للنمو وبذلك نصل بين علم نفس النمو وكل من التربية الموجهة للفرد والرعاية التي تتطلبها صحته الجسمية النفسية .

٢ - العوامل المؤثرة في النمو :

عندما يواجه تلميذ الصف الثاني الابتدائي صعوبة في تعلم القراءة ، فإن مدرسه سيقول : إن نظره ضعيف ، أو أن والديه يكررا في تعليمه القراءة فهو لم يصل بعد إلى المستوى الذي يؤهله لمثل هذا التعلم ، أو إنه تلميذ كسول ، أو إن ذكائه منخفض ومن النادر أن يلاحظ المدرس أن هذه العوامل مجتمعة قد تتضافر لخلق صعوبة التعلم في القراءة ، وليس عاملا واحدا فقط .

من هذا المثال ، أردنا أن نلفت النظر إلى أن ظواهر النمو الإنساني ، لا يمكن أن تفسر بعامل واحد ، فهي ظواهر معقدة يتداخل في إحداثها أكثر من عامل . هذا من جهة ، ومن جهة أخرى ، فإن هذه الظواهر لا ترتبط بالضرورة بتلك العوامل المفردة لها علاقة السبب - النتيجة ، إنما في الغالب ما ترتبط بها في علاقة وظيفية أي أن لكل عامل دور ما في إحداث الظاهرة ، وقد يكبر هذا الدور أو يصغر إلا أن مجموع الأدوار للعوامل المختلفة يكون قادرا على إحداث ظاهرة النمو .

وتصبح هذه العوامل في مجملها محددات لهذه الظاهرة ، أو تلك من ظواهر نمو الكائن الحي . ويصير بالإمكان اعتبار النمو نتاج طبيعي لتلك المجموعة من العوامل . ومن ثم يمكن التنبؤ بإمكانية بروز ظاهرة ما على ضوء إمكانية توفر تلك العوامل . ويمكننا أن نصنف هذه العوامل في مجموعتين أساسيتين :

المجموعة الأولى : العوامل البيولوجية وتشمل :

- (أ) العوامل الوراثية .
- (ب) العوامل الغذائية .
- (ج) عامل التضيق .

المجموعة الثانية : العوامل البيئية وتشمل :

- (أ) العوامل المتعلقة بالأم الحامل .
- (ب) العوامل المتصلة بالأب .
- (ج) حوادث الميلاد .
- (د) الأمراض والحوادث .
- (هـ) التدريب .
- (و) العوامل الاجتماعية .

المجموعة الأولى : العوامل البيولوجية : وتشمل التالي :

(أ) ظلت العوامل الوراثية ولفترة طويلة ذات المفهوم الغيبي الذي ينسب إليه ، أى سلوك نعجز عن الكشف عن العوامل الحقيقية المسؤولة عنه ، وكأن في الوراثة قوة ذاتية تأتي من لا شيء وتؤثر بلا حدود .

إلا أن علم الوراثة الحديث زودنا بمجمل من الحقائق قربت لنا إلى حد كبير مفهوم الوراثة ، وجعلتنا أكثر قدرة على فهم واستيعاب ، دور هذا العامل في خلق الصفات البيولوجية والسلوكية للكائن الحي . من هذه الحقائق .

١ - هناك نوعان من الخلايا في الجسم : الخلايا الجسمية Somatic

Cells والخلايا الجرثومية Germ Cells الأولى تتحكم في تكوين العظام والمضلات ، والأعضاء والثانية تتحكم في تكوين الخلايا المنتجة للجسم وهي الحيوان المنوى عند الرجل والبويضة عند الأنثى .

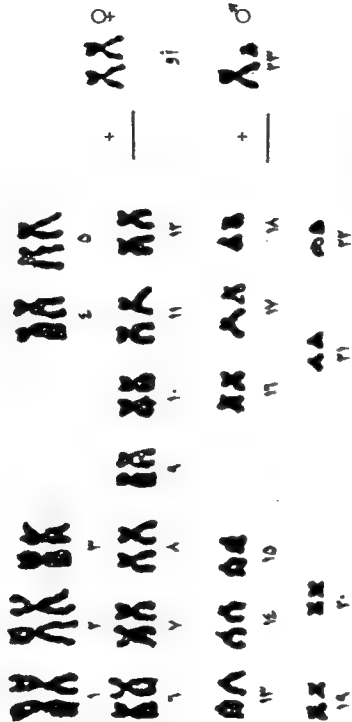
٢ -

كل خلية من الخلايا الجسمية تحتوي على كروموزومات ، وهي تركيبات أشبه بالخيوط ، على كل منها مجموعة من الجينات^(١) أو المورثات وهي أصغر وحدات الوراثة . وتحتوي الخلية على ٢٣ زوجا من الكروموزومات عليها حوالي مليون جين . وفي حالة الخلية الجسمية للذكر فإنها تحتوي على ٢٢ زوجا من الكروموزومات الذاتية أما الزوج الثالث والعشرين فيسمى الكروموزومات الجنسية (XY) . والخلية الجسمية للأنثى فهي تتفق مع خلية الرجل بالنسبة للكروموزومات الذاتية ، وتختلف عنه في أن الزوج الثالث والعشرين عندها متشابه (XX) [انظر الشكل ١ - ١] .

٣ -

الخلية الجرثومية تحتوي على ٢٣ كروموزوما فقط أى نصف عدد الكروموزومات الموجودة في الخلية الجسمية . وعندما يتحد الحيوان المنوى مع البويضة فإن الكائن الناتج يصبح حاصلًا على العدد الصحيح من الكروموزومات وهو ٢٣ زوجا . وهذه الكروموزومات الثلاثة والعشرين تشكل ٢٢ كروموزوما ذاتيا وكروموزوما واحدا جنسيا من نوع X لدى المرأة ، ومن النوعين X أو Y لدى الرجل .

(١) استخدم العالم الألماني جوهانسون لفظ جين Gene بدلا من « العامل الوراثي » الذي كان مستخدما عند مورغان ، وغيره من علماء الوراثة . كما اقترح هذا العالم اطلاق تعبير التركيب الجيني Genotype على التركيب الحقيقي للجين وتعبير مظهره الخارجى Phenotype على الصفة الوراثية التى تبدو على الكائن الحي .



شكل ١-١ :
 بين القلاعة والعشرين زوجاً من الكروموزومات في الذكر والأنثى مصطفة في أزواج .
 لاحظ أن الزوج رقم ٢٢ يختلف في الذكر عنه في الأنثى . فهي الأنثى (الأمل) يكون
 مكوناً من XX أما في الذكر (الأسفل) فيكون مكوناً من XY

٤ - التركيب الكيميائي للجين هو النسجى على الصفة الوراثية التي يحملها ذلك الجين ، وبعض هذه الجينات بما تحمل من صفات وراثية هي التي تحمل من الفرد إنسانا وليس كائنا آخر . في حين أن هناك جينات أخرى هي التي تحمل منه فردا متميزا .

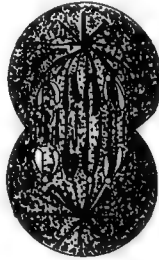
٥ - التركيب الكيميائى للجينات والكروموزومات هو عبارة عن حامض يتكون من محبة عناصر كيميوية هي : الكربون ، الهيدروجين ، الأكسجين ، النيتروجين ، والفسفور ويطلق عليه اسم ديوكسى ريبونوكلايد (DNA) Deoxyribonucleic Acid ويمكن لكل جزيء من هذا الحامض أن يتشكل في آلاف من التشكيلات ينتج عنها الجينات المختلفة ، ويعتقد بعض البيولوجيين أن ال (DNA) يوجه بعض الخلايا لتصبح عظاما والأخرى لتكون الأعضاء .. الخ عن طريق حامض نووى آخر هو حامض ريبونوكلايد (RNA) الذى يمكنه أن يطوف بحرية بين الخلايا ويوجه البروتينات المختلفة .

٦ - تنقسم الخلايا الجسمية في عملية تعرف بالانقسام الخلوى . حيث تنمو الكروموزومات الستة والأربعين ، وتنقسم طوليا ليصبح مجموعها ٩٢ كروموزوما . ثم يتحرك نصف هذا العدد إلى أقصى قطبي الخلية ، والنصف الثاني للقطب المقابل ، وبعد ذلك تنقسم الخلية إلى قسمين في كل منهما ٤٦ كروموزوما .. [انظر الشكل ١ - ٢] أما الخلايا الجرثومية فتتكاثر عن طريق الانقسام مرتين لا مرة واحدة كما هو الحال في الخلايا الجسمية . فينتج بذلك أربع خلايا في كل منها ٢٣ كروموزوما [انظر الشكل ١ - ٣] .

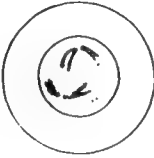
٤ - تكون عليان مائلتان من الخلية الواحدة التي انقسمت عنها



٣ - تنقسم الخلية إلى جزئين ، في كل منهما ٤٦ كروموزوم



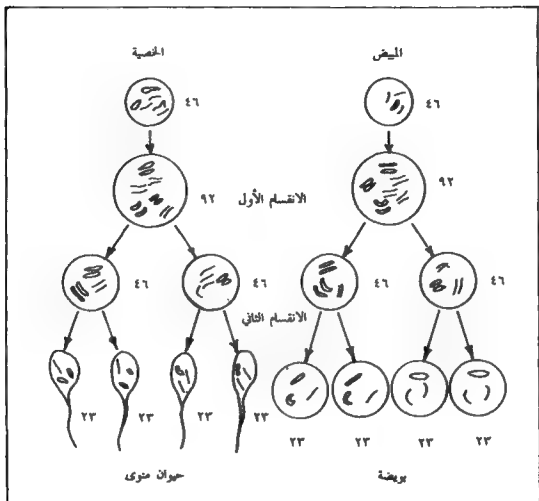
٢ - ينقسم كل كروموزوم طويلا



١ - يظهر نمو الكروموزومات



الشكل (١ - ٢)
بين انقسام الخلية



الشكل (١ - ٣)
 يبين انقسام الخلية الجرثومية
 لاحظ أن الخلايا الأربعة (سواء في حالة
 البويضة أم الحيوان المنوي) التي تنتج في النهاية
 عن عملية الانقسام هذه . تحتوي كل منها على
 ٢٣ كروموسوماً فقط

٧ - كل كائن إنساني يتكون عند الإخصاب من ٢٣ كروموزوما من كل من الأب والأم هذا الإخصاب الذي يتم من طرف حيوان منوي واحد من بين عدد يتراوح ما بين ٥٠ إلى ٥٠٠ مليون حيوان منوي تدخل إلى الرحم لإن عملية الجماع . ولا شك أن عدد التشكيلات الممكنة للجينات التي يرث الطفل تشكيلا من بينها عن أبويه المباشرين يصبح خارج نطاق قدرة أى عقل بشرى على تصويره .

- ٨ - إن الزوج الثالث والعشرين من الكروموزومات في البويضة الملقحة (الزيجوت) هو الذي يقرر ما سيكون عليه المولود من حيث الجنس . فإن كان من نوع (XX) يكون المولود أنثى ، وإن كان من نوع (XY) يكون ذكرا . أما الـ ٢٢ زوجا الأخرى فهي التي تحدد الصفات الوراثية الأخرى^(١) [انظر الشكل ١ - ٤] . والكروموزومات من نوع X , Y تحدد أيضا الصفات الوراثية المرتبطة بالجنس ، ذلك أن الجينات المتنحية على الكروموزوم X بالنسبة للذكور قد تتسبب في ظهور عمى الألوان والميمفيليا (عدم قدرة الدم على التجلط) والصلع لديهم . وفي حالة الإناث قد تغطي الصفات المتنحية على الكروموزوم الوارد من الأم الصفات السائدة على الكروموزوم X الوارد من الأب .
- ٩ - غالبا ما يكون أحد الجينات « مسيطرا » والآخر متنحيا . وينتج عن ذلك أن الجين المسيطر هو الذي يحدد خصائص الفرد الوراثية . مثلا إذا كان أحد الأبوين ذا شعر أشقر والآخر أسود ،

(١) البويضة تشتمل دائما على كروموزومات من نوع X أما الحيوانات المنوية فنصفها يحوى على كروموزومات من نوع X والنصف الثاني من نوع Y فإذا لقحت البويضة من حيوان منوي من الصنف الأول نتج أنثى ، وإن لقحت من حيوان منوي من الصنف الثاني نتج ذكرا .

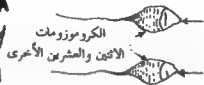
بويضات الأم تحمل دائما كروموزوم الجنس من نوع X



حيوانات الأب من نوعين



الكروموزومات
الاثنين والعشرين الأخرى



واحد يحمل كروموزوم X

والآخر يحمل كروموزوم Y

إذا لقح حيوان منوي
بحمل X بويضة



اتحاد XX



النتيجة بنت

إذا لقح حيوان منوي
بحمل Y بويضة



اتحاد XY



النتيجة ولد

شكل (١ - ٤) يبين كيف يتحدد جنس الجنين

وكان الجنين الحامل لصفة السواد هو المسيطر فإن المولود سيكون
ذا شعر أسود .

١٠ - هناك امكانية لإحداث تغييرات في وراثة الكائنات الحية . وتحول
الأبحاث حاليا خاصة في أمريكا واليابان السيطرة على العوامل
الوراثية والتأثير فيها . فقد أثبت التجارب أن التكوين الوراثي قابل
للتعديل . فقد وجد أن تغييرات يمكن ادراكها في الكروموزومات
ناجمة عن تبدل ظروف الحياة بالنسبة لحشرة « الدروسوفيلا »^(١)
كما أجريت تجارب لتحويل أشكال الحبوب الربيعية إلى شتوية
[اسماعيل ، ١٩٨١ ، ص ١٣٨ - ١٥٣] .

إن هذه الحقائق العلمية عن العوامل الوراثية تفيدنا في التالي :

- ١ - معرفة الأثر المترتبة عن تلك العوامل ، وتفسيرها .
- ٢ - أن هذه العوامل ما هي إلا تكوينات كيميوية عضوية شديدة التعقيد
ولكنها ليست مستقلة تماما عن الظروف البيئية للكائن الحي .
- ٣ - امكانية السيطرة على هذه العوامل . وهو الهدف الذي تسعى العلوم
الوراثية للوصول إليه .

في نفس الوقت تبقى هناك تساؤلات ليس من السهل الإجابة عليها في
الوقت الراهن مثل :

- ١ - ما هي القوة التي تدفع بحيون منوي واحد فقط من نوعية معينة
دون الأخرى لتلقيح البويضة ؟

(١) أثناء الحرب العالمية الثانية تحطمت المراكز الصناعية مما غير ظروف الحياة الطبيعية
لحشرات الدروسوفيلا . وقد درست آثار هذه التغيرات على نموذج تركيب النواة في خلايا هذه
الحشرات ، ووجد أن هناك تغيرا واضحا في نموذج تركيب النواة .

٢ - إذا كان عدد التشكيلات الممكنة التي سورت الطفل من بينها تشكيلا واحدا ، يفوق طاقة العقل البشرى ، على تصور مقداره ، فهل سيكون بالإمكان التحكم في هذا التشكيل ؟

٣ - لماذا يسيطر جين معين على جين آخر ؟

٤ - ولماذا تختلف انقسام الخلية الجسمية عن الخلية الجرثومية ؟ ونعتقد أن الوراثة ستبقى لها أبعادها المرتبطة بسر الحياة وبصانع تلك الحياة سبحانه وتعالى .

(ب) **العوامل الغددية :** زود جسم الإنسان بمجموعة من الغدد الصماء ذات التركيب التشريحي المميز تفرز تركيبات كيميائية تدعى الهرمونات ، ولها دور كبير وهام جدا في حياة الإنسان فهي تنظم عملية الأيض ، وتعمل على استمرارية التوازن الانفعالي للفرد ، وتضبط النمو الجسمي ، وتؤثر في الاتزان الكيميائي للجسم ، ومن هذا كله تمتد آثارها إلى السلوك الإنساني بشكل عام .

وتنقسم الغدد الصماء إلى أربع مجموعات :

المجموعة الأولى : التي تكون وظيفتها رعاية عمليات التمثيل والأيض ، مثل غدة البنكرياس التي تفرز الأنسولين الذي يعمل على أبيض وتوازن السكر في الدم ولولاها لعانى الإنسان كثيرا من الاكتئاب والاضطراب والتوتر الانفعالي ، نتيجة لزيادة السكر في الدم . والغدد جارات الدرقية التي تنظم الكالسيوم الماغنسيوم . حيث إن نقصان الكالسيوم يعرض الفرد للإغماء وقد يعرضه للموت .

المجموعة الثانية : المرتبطة بالجهاز العصبي الالادارى السمبتلوى ، ومن الأمثلة عليها : لب غدة الأدرنالين . حيث يلعب هذا الجزء دورا في حالات الانفعالات التي تؤدي إلى استثارة الجهاز العصبي السمبتلوى .

المجموعة الثالثة : التي تختص بنمو الجسم وتكامله : وأهمها : الغدة النخامية . الدرقية ، لجاء غدة الأدرنالين .

المجموعة الرابعة : وهي التي تختص بإعداد الجسم لوظيفة الإنسان .
[غالى ، ١٩٧٨] .

(ج) عامل النضج : مفهوم النضج كما هو مستخدم في البيولوجيا يعني تلك المرحلة من النمو التي تصبح فيها الخلية الجرثومية قادرة على إنتاج خلية أخرى (يصبح عدد كروموزوماتها ٩٢ تمهيدا لعملية الانقسام) .

واستعمل هذا المصطلح إلى علم النفس ليدل على عوامل داخلية معينة تؤثر في السلوك وتحدده ، وقد عرفه ماركويس Marquis بأنه عملية تعديل للتنظيم العضوي من حيث إنه تنظيم يعتمد على مؤثرات موجودة في البيئة الداخلية للخلايا ومستقلة عن كل المؤثرات الخارجية . [اسماعيل ، ١٩٨١ ، ص ١٧] .

وقد أثبتت بعض التجارب أن بعض السلوكات لا يمكن أدائها قبل أن يصل النمو البيولوجي إلى مرحلة معينة . فالحيوان البحري المسمى تاديل مسبح عند وصوله مرحلة نمو معينة دونما حاجة إلى التدريب . وأن ضبط عملية التبول Bladder Control لا تتم قبل أن يصل النمو البيولوجي إلى مرحلة معينة . كما أن اللحاء (Cortex) أو القشرة الدماغية ، لا يعمل قبل مضي ستة أشهر من حياة الطفل .

فالنضج باعتباره أحد العوامل المؤثرة في نمو الكائن الحي يقصد به تلك التغيرات الحادثة في البنيات العضوية الداخلية الناتجة عن عوامل فيسيولوجية أو خبرات غير مقصودة يتعرض لها الكائن الحي^(١) .

هذا النضج هو الذي يؤثر في النمو المستقبلي للفرد باعتباره يشكل القاعدة اللازمة لذلك النمو . مثلا لا نبدأ بتدريب الطفل على اكتساب المعاني قبل أن يكون قد مر بمراحل الصراخ اللغوي والأصوات العشوائية والجروف التلقائية ، وهذه كلها أداءات لا تحتاج إلى تدريب أو خبرات مكتسبة ، وهي لازمة ومعيرة عن استعداد الطفل لتلقي التدريب الشكلي المقصود . كما أن تدريب الطفل على المشي أو صعود السلالم لابد أن يسبقه نضج عضلي وعظمي ، ونلن ذلك يكون من العمر على الطفل تعلم الخبرات الحركية من هذا النوع .

(١) يتفق هذا المفهوم للنضج مع مفهوم جيزيل ، والنموذج الجيني في النمو .

المجموعة الثانية : العوامل البيئية : وتشمل التالي :

(١) العوامل المتصلة بالأم الحامل : يشكل جسم الأم الحامل البيئة الخارجية التي تتم فيها عملية النمو لدى الجنين الإنساني ، منذ لحظة الإخصاب إلى لحظة الولادة . وأى تغير يطرأ على هذه البيئة يتوقع أن يؤثر على العوامل الوراثية للجنين وبالتالي على مسار نموه المستقبلي .

والعوامل المتصلة بالأم متعددة منشور إلى أهمها :

١ - تشابه العامل الريزي (Rh - factor) لدى كل من الأم والجنين شرط ضرورى للنمو السليم لخلايا جسم الجنين .

٢ - سلامة جسم الأم من الأمراض الخطيرة والمعدية مثل الزهري والحصبة الألمانية ، وذلك أن جراثيم هذه الأمراض قادرة على اختراق جدار الكيس الأمني Amnion - Sac المحيط بالجنين ونقل المرض إليه .

٣ - تعاطي الأم الكحول والتخدرات والأدوية إبان فترة الحمل يترك آثارا سلبية على صحة الجنين الجسمية والعقلية .

٤ - التغذية الفقيرة تؤثر على جسم الأم المصدر الوحيد لغذاء الجنين .

٥ - تعرض الأم لضغوطات نفسية مستمرة يحتمل أن يؤثر على سلامة نمو الجنين .

٦ - انهماكات الأم نحو الحمل ، وما إذا كانت راغبة فيه ، وفي هذا الوقت بالذات يجعلها أقدر على المحافظة على حملها وتوفير أفضل الشروط المناسبة له .

(ب) العوامل المتصلة بالأب : أشرنا في حديثنا عن العوامل الوراثية إلى دور الأب في نقل الصفات الوراثية السائدة لديه أو المتنحية إلى أولاده . ونضيف هنا أن الأب يتحمل مسؤولية أساسية في توفير الشروط للنمو السليم لأبنائه وذلك من خلال :

١ - توفير الرعاية الصحية اللازمة للأم الحامل ، وكذلك توفير الجو النفسي الصحي لها مما سينعكس إيجاباً على صحة الجنين .

٢ - تكوين اتجاهات موجبة سواء نحو الأم أو الجنين أو الحمل بشكل علم ، وأداء سلوكات متوافقة مع تلك الاتجاهات .

٣ - توفير مستلزمات حاجات الطفل البيولوجية ، والانقضاء الجدى إلى مشكلاته الصحية .

٤ - مشاركة الأم في توفير الجو الأسرى الدائى عاطفياً ، وتقديم القدوة الحسنة للأولاد .

٥ - تولي المسؤولية التربوية بشكل أكثر جدية خاصة بعد بلوغ الطفل سن التمييز حيث يكون فيه بحاجة لمن يوجهه ويعدله لمتطلبات حياة المراهقين والراشدين . فلدور الأب هنا أساسى بالإضافة إلى دور الأم . وقد يكون هذا هو المبرر للمشرع في إسناد حضانة الصبي إلى أبيه بعد سن السابعة .

(ج) الأمراض والحوادث : إن تعرض الوليد خاصة في أيامه الأولى إلى أمراض خطيرة أو حوادث معينة ، قد تسبب في إيقاف النمو أو حرفة عن مساره الطبيعي ، سواء النمو البيولوجي ، أو النمو في السلوكات واكتساب المهارات ، فالوليد الذى يتعرض للإسهال المزمن أو الحمى أو اليرقان غالباً ما يتأخر في اكتساب السلوكات التوافقية كالمهارات الحركية أو مهارات الاتصال كالتحدث والاستماع الخ .

كما أن سقوط الطفل على رأسه من مرتفع يمكن أن يؤدى إلى تدمير دماغه أو على الأقل تلف بعض أجزائه . ولا شك أن مدى الأثر المترتبة على تعرض الفرد للأمراض والحوادث مرتبط بعمره الزمني وقدرته الذاتية على تحمل تلك الآثار ومقاومتها . فالسقوط على الرأس في الطفولة المبكرة يكون خطره أشد مما لو وقع في مرحلة المراهقة مثلاً .

(د) الخيرة المقصودة : الخيرة المقصودة هي تعريض الكائن الحي لمواقف أو لمؤثرات معينة بقصد إحداث تغيير في سلوكه . وكلما كان هذا متوافقاً مع

النضج البيولوجي ، كلما كان أكثر تأثيراً في إحداث سلوكيات جديدة واكتساب الطفل المهارات المطلوبة .

وقد أفادتنا البحوث كثيراً في التنبؤ باللحظات الزمنية المناسبة لكثير من التدريبات فالتدريب على الكلام له عمر معين ، والتدريب على المشي ، أو تسلق الدرج ، أو الإمساك بالقلم ، أو تعلم القراءة أو الكتابة .. الخ كل له وقت يناسبه .

(هـ) العوامل الاجتماعية : الوليد الإنساني يترى عادة في وسط اجتماعي . وعليه فإن البيئة الاجتماعية تلعب دوراً أساسياً في مسار نموه . فهو من خلالها يتلقى التشقة الاجتماعية التي يريدها له الكبار . فمنها يتعلم السلوك التواقي الاجتماعي ، ومنها يكتسب عاداته وتقاليده ، وقيمه التي بها يضبط سلوكاته ويوجهها . ومنها يتعلم لغته ليستخدمها في مواقف المحادثة والاستماع والقراءة والكتابة ... الخ فبمقدار ما تتوفر للطفل البيئة الاجتماعية الإيجابية مقدار ما ينمو بشكل أسلم .

وبمقدار ما تنجح البيئة الاجتماعية خاصة في الأسرة ، في توفير الجو السليم من الناحية النفسية بمقدار ما تدفع بالمو إلى الأمام . فالأسرة التي توفر ما يحتاجه الطفل من الناحية النفسية ، بمقدار ما تدفع بالمو إلى الأمام ، فالأسرة التي توفر ما يحتاجه الطفل من عطف وحنان ورعاية ، وتلك التي تتصف بالاتجاه الموجب نحو الطفولة ، فتقبل الطفل وتفهمه ، لا شك أنها ستساهم في نموه الطبيعي .

٣ - مبادئ النمو :

إن الهدف الاستراتيجي لأي علم هو الكشف عن القوانين المفسرة للظواهر التي يتخذها موضوعاً لدراساته ، والقدرة على ضبط تلك الظواهر ، والتنبؤ بدرجة عالية من الدقة بإمكانية وقوعها ، والتقرير فيما إذا كنا قادرين على تعديل مصادر تلك الظواهر أم لا سبيل أماننا إلا مسايرتها والتصرف وفقاً لقوانينها .

وعلم نفس النمو لم يشذ عن هذه القاعدة ، حيث انصبت جهود الباحثين في ميدان النمو طوال ما يزيد عن قرن من الزمان ، على تتبع ظواهر النمو عبر مراحلها المختلفة سواء لدى الأفراد أو لدى الجماعات ، وحلوا استنباط مجموعة المبادئ التي تلقي مزيدا من الأضواء على تلك الظواهر ، وتزيد من قدرتنا على ضبطها والتنبؤ بها ، وفيما يلي أهم هذه المبادئ :

١ - النمو يتبع نمودجا محددًا يمكن التنبؤ به :

Development follows a definite and predictable Pattern.

أى أن للنمو أنماطا محددة لا بد أن يسير وفقا لها . فمنذ لحظة الإخصاب يتجه النمو من أعلى إلى أسفل ومن الداخل إلى الخارج . يستطيع الطفل أن يحرك رأسه قبل أن يقوى على تحريك رجليه ، ويتحكم في حركة يديه قبل تحكمه في حركة قدميه وهو يزحف قبل أن يمشي ، ثم بعد ذلك يمشي ، كما أنه يؤدي صرخات لغوية قبل أن يؤدي أصواتا عشوائية ، ويقلد أصواته قبل أن يقلد أصوات الآخرين .

هذا من جهة ومن جهة أخرى فإن هذه الأنماط تظهر في أوقات محددة لدى جميع الأطفال تقريبا ما لم يحل دون ذلك معوقات بيئية . وهذا يجعلنا قادرين على توقع أدايات الأطفال والتخطيط لتلك الأدايات قبل حلولها .

٢ - هناك ارتباط بين جوانب النمو المختلفة :

There is a correlation between the types of development.

يتمثل هذا الارتباط في تبادل الأثر والتأثير فالنمو الجسمي يؤثر ويتأثر بالنمو المعرفي والنمو الاجتماعي ... الخ ، سواء كان هذا الأثر سلبا أو موجبا .

هكذا من ناحية ومن ناحية أخرى فإن ازدهار النمو في جانب يتسق معه ، وفي نفس الوقت تباطؤه في جانب آخر . فتقدم الطفل إلى المشي في نموه الحركي يلازمه توقف تقريبي في نموه اللغوي ، وتقدم النمو العقلي لطفل قد يصاحبه تعثر في نموه الحركي ، وتوقف غدة من الافراز يله مباشرة نشاط ملحوظ لغدة أخرى ..

الخ. إن هذا البطء في جانب من جوانب النمو ليس تدهوراً أو توقفاً ، إنما هو ضرورى لإتاحة الفرصة لتسارع النمو في جانب آخر وهكذا . .

٣ - النمو يسير من الاستجابات العامة إلى الاستجابات الخاصة :

Development proceeds from general to specific responses.

فالطفل تكون حركاته في البداية عامة تشمل الجسم كله ، ثم تبدأ تتمايز فيحرك رأسه وحده ، أو يحرك أصابعه فقط ... الخ . وهو عندما يتعرض لموقف انفعالي يستجيب له بالصراخ سواء أكان هذا الموقف مؤلماً أو غنياً أو مزعجاً . ثم يبدأ في إعطاء استجابة انفعالية خاصة لكل موقف انفعالي على حده . وهو أيضاً لا يستطيع أن يميز أمه من وجوه النساء الأخريات ، وشيئاً فشيئاً يتعرف عليها ، ويميز صوتها ، إنه يفهم الجملة قبل أن يفهم معنى الكلمة الخ . [Pikunes, 1969] .

٤ - لكل مرحلة من مراحل النمو سماتها الخاصة بها :

Eash phase of Development has characteristic traits.

فنمو الجنين في رحم الأم يسير بشكل معين وتؤثر فيه عوامل محددة ، وله حاجات خاصة ، هذا النمو يختلف عنه في مرحلة الرضاعة ، أو في مرحلة الطفولة المبكرة أو المراهقة . فلكل مرحلة حاجاتها ، ولكل مرحلة مشكلاتها ، ولكل مرحلة سلوكاتها التوافقية الخاصة بها .

فالنمو الجسمي في مرحلة الحمل يسير بسرعة مذهلة ، حيث تتحول في ظرف ٢٦٦ يوماً الخلية الميكروسكوبية إلى كائن حي يصل طوله إلى حوالي ٥٠ سم . ووزنه إلى حوالي ٣,٥ كجم ، في حين أن هذا النمو يتباطأ بعد الميلاد . وكذلك فإن النمو العقلي في مرحلة لا يسير بنفس سرعته في مرحلة تالية . ولا يسير بنفس سرعة النمو الجسمي أو النفسي في نفس المرحلة .. وهكذا .

كذلك فإن الطفل الذى يكون همه إثبات ذاته في سن الثالثة يتندمج في الفريق في سن العاشرة ، ليصبح همه أن يحصل على تقدير الآخرين في بدايات

مرحلة المراهقة ، والطفل الذى تنصب مشاكله على الناحية الصحية إبان الحمل والرضاعة تنصب على الناحية السلوكية في مراحل تالية.. وهكذا .

٥ - الفروق الفردية تزداد أكثر مما تقل من مرحلة نمو إلى التى تليها :

Individual differences increase rather than decrease as children go from one phase to another.

فقد أشار دويزنسكي Dobzhansky إلى أن كل شخص مختلف عن الآخر بيولوجيا ووراثيا ، حتى لو كانا توأمين متطابقين (من بويضة واحدة) . ويكفي أن نلقي نظرة على أية مجموعة بشرية لنلاحظ مدى الاختلاف بين أفرادها ، مما يجعل كل فرد منها متميزاً عن الآخر سواء في مظهره البيولوجي أو سلوكاته واستجاباته الانفعالية . وأن الفروقات الفردية بين الأفراد تساهم في إيجادها ، وتتميتها عوامل متعددة نذكر منها : الوراثة ، الجنس ، مستوى الذكاء ، التغذية والصحة العامة ، البيئة الطبيعية ، النافعية ، ترتيب الفرد في الأسرة ، واتجاهات الآباء ... الخ . وقد سبق أن تحدثنا عن بعض هذه العوامل كمؤثرات عامة في النمو بشكل عام [Hurlock, 1980] و (فيلم تعليمي بعنوان Principles of Development) .

٦ - مبدأ التكامل في النمو :

Principle of Integration in Development

إذا كان الإنسان ينمو في جوانب متعددة ، جسميا ونفسيا واجتماعيا وروحيا وسلوكيا ، فإن نموه في كل هذه الجوانب يهدف إلى تمكين الفرد من تحقيق التوافق سواء مع ذاته أو مع بيئته . وهذا لا يمكن أن يتأدى ما لم تتكامل وظائف الفرد الجسمية والنفسية والاجتماعية والروحية . وإن حدث مثل هذا فإن الهدف الأقصى من النمو الإنساني سيتحقق ، ألا وهو الوصول بالإنسان إلى الحدود التى رسمها الله له أى أن يكون في وفاق مع منهج الله ومع نفسه ومع الناس . وتلك هي السعادة الحقة في الدنيا والآخرة ، وذلك هو المدخل لوصل دراسات النمو بدراسات علم الصحة النفسية .

تلك هي المبادئ العامة للنمو ، والتي نأمل أن نستعين بها في تفسير ظواهر النمو في مراحلها المختلفة في الفصول القادمة .

٤ - مراحل النمو :

لقد جرت العادة في دراسات النمو أن تقسم « دورة الحياة » إلى مراحل بناء على ما أثبتته الدراسات والأبحاث من أن هناك تمايز في ظواهر النمو من مرحلة زمنية إلى مرحلة أخرى . وقد تتبع فيليب أرييس Philippe Aries مفهوم دورة الحياة بدءا بالقرون الوسطى ووجد أن هناك مرحلتين نمو متمايزتان : الأولى مرحلة الطفولة المبكرة Infancy وتمتد إلى سن السابعة . يليها مرحلة الرشد مباشرة . وفي القرن السابع عشر ظهر مصطلح الطفولة Childhood والذي يمتد إلى الثانية عشرة تليها مرحلة الرشد Adulthood . يرد هذا الباحث إطالة مرحلة الطفولة إلى ضرورات اقتصادية اجتماعية تتمثل في حاجة الطبقة الوسطى المرسدة إلى أناس متعلمين قادرين على إدارة شئون تجارهم ، مما استتبع معه إطالة فترة الإعداد لتلك المهمات . وفي القرن التاسع عشرة ظهر مصطلح المراهقة Adolescence والتي تمتد إلى سن ما بين ١٨ ، ٢١ سنة ، حيث أتيحت الفرصة أكثر للإعداد العلمي والمهني بما يؤهل الفرد لتحمل أعباء الحركة الصناعية النامية ، وأخيرا ظهر مصطلح الرشد المتأخر Late adulthood [Crm, 1975] .

والتقسيمات الحالية لمراحل النمو التي يعثر عليها في مراجع علم النفس النمو متعددة بتعدد الأسس التي تتخذ مرجعا لهذا التقسيم أو ذاك . فالبعض يتخذ من الحوادث الاجتماعية Social events مثل : بداية تكوين المعاني ، أداء بعض أدوار الكبار ، كإداء مهنة الزواج ، أساسا يقسم بموجبه دورة الحياة إلى مراحل . والبعض الآخر يتخذ التغيرات البيولوجية أساسا للتقسيم مثل : الإخصاب ، الميلاد ، والبعض الآخر يتخذ التغيرات البيولوجية أساسا للتقسيم مثل : الإخصاب ، الميلاد ، البلوغ ، نشاط غدى معين ، توقف الخلايا عن التجدد .. الخ . ومنهم من يتخذ التغيرات النفسية أو النفسية الاجتماعية أو التطور في القدرات العقلية أو التنفير في دوافع السلوكيات الأخلاقية .. الخ أساسا للتقسيم .. وسنعرض لكل هذه الأسس عندما نتناول نظريات النمو المختلفة في الفصل القادم .

وقد رأينا أن نتخذ من المنظور الإسلامي للنمو أساسا لتقسيم دورة حياة الكائن البشري إلى مراحل ، وقد استنتجنا معطيات هذا المنظور من المبادئ الشرعية التالية :

(١) مبدأ الولاية المتعدية (غير الذاتية) على النفس : والولاية هنا هي سلطة يثبتها الشرع لإنسان معين تمكنه من رعاية المولي عليه (من نفس ومال) وحفظه وتمثيته بالطرق المشروعة . وتنتج الولاية المتعدية على نفس الغير وفقا للتالي :

- ١ - ولاية الأم على ما في بطنها .
- ٢ - ولاية الأم على وليدها حتى سن التحمل والفهم والتمييز والتدبير .
- ٣ - ولاية الأب على الابن حين بلوغ سن التمييز وحتى اقترابه من سن البلوغ عقلا .
- ٤ - البالغ^(١) عقلا يلى نفسه .

(ب) مبدأ أهلية الأداء في موضوع تزويج الفرد لنفسه : يذهب الشرع إلى أن الإنسان يمر بثلاث مراحل من حيث أهليته في تزويج نفسه وأن لكل مرحلة أحكاما تخصها وتتميز بها عما سواها . هذه المراحل هي :

- ١ - عدم تمتع الفرد بأهلية الأداء . وتمتد هذه المرحلة من الميلاد إلى سن السابعة ويعرف الفرد فيها بالصبي أو الصبية غير المميز .
- ٢ - تمتع الفرد بأهلية أداء ناقصة . نظرا لعدم اكتمال عقله . واكمال العقل - بإجماع جهود الفقهاء - لا يتأتى إلا عند البلوغ عقلا . وتمتد هذه المرحلة من سن السابعة إلى البلوغ عقلا - ويسمى الفرد

(١) البلوغ العقلي لا يساير البلوغ البيولوجي بل يتأخر عنه ، ويرى الحنفية أن سن هذا البلوغ هو الثامنة عشرة للفني والسابعة عشرة للفتة . ففي هذا السن يبدأ الاستقرار النفسي والبيولوجي ويبدأ الفكر وتزداد التجارب والمدرجات [الشاذلي ، ١٩٧٤ ، ص ٢١٢] .

خلالها الصبي أو الصبية المميز لأنه يدرك ما حوله ، ويفهمه ويجب
عنه إجابة معقولة .

٣ - أهلية الأداء الكاملة . يكتمل فيها العقل بتكامل النمو الجسمي
واستيعاب كثيرا من الخبرات والتجارب . وفيها تصح عقود الفرد
وتصرفاته ، ويعاقب على كل ما يصدر عنه من أعمال غير
مشروعة ، وله الولاية على نفسه وتمتد هذه المرحلة من الثامنة عشرة
إلى نهاية الحياة .

مبدأ الحضانة : الحضانة سلطة يثبتها الشرع لإنسان معين
على الطفل ومن في حكمه لأداء متطلباته المعيشية ، وحفظه عما
يؤذيه ، وتربيته بما يصلحه [الشاذلي ، ١٩٧٩ ، ص ٧٤] ، وقد
حدد المشرع الحالات التي يعلم معها حق تولي الحضانة هي :
حالات انعدام العقل ومنها : الصبي غير المميز أي ما قبل السابعة .

٢ - حالات قصور العقل ومنها : الصبي المميز غير الرشيد^(١) ، وهاتان
الحالتان تستغرقان من العمر ما بين ٧ سنوات و ١٨ سنة .
ويثبت حق الحضانة للبالغ عقلا^(٢) .

وقد جعل المشرع للأم الحق في حضانة ولدها حتى يستغنى عن النساء ،
حيث جاء في رد المختار ج ٢ ص ٦٩٤ « والحاضنة أما أو غيرها أحق به - أي
بالغلام - حتى يستغنى عن النساء ، بأن يأكل ويشرب ويستنجي وحده وبأن

(١) الرشيد معناه هنا - في رأى المالكية - القدرة على حفظ المال . وقد اختلف
الفقهاء في أحقية الصبي المميز الرشيد في حق الحضانة . والصبي المميز الرشيد هنا هو
المراهق .

(٢) ينص مشروع الأحوال الشخصية في الكويت على أنه « يشترط في الحاضنة أن
تكون بالغة عاقلة ، رشيدة ، غير متزوجة بغير محرم من المحضون ، لا يضع الولد عندها
بانتقالها عنه ، قدرة على القيام بشأنه وغير مريضة بما يعلى .. »

يتطهر بالماء بلا معين وقدر بسبع » . وقد جاء في حاشية البرملوى ص ٣٧٧
« وإذا فارق الرجل زوجته فهي أحق بمحضاته إلى مضي سبع سنين كاملة خير بين
أبويه ، فكان مع من اختار منهما » .

أما نص المادة ١٤٥ من مشروع الأحوال الشخصية فيفيد بأن الحضنة
تنتهي بالنسبة للغلام بالبلوغ وبالنسبة للأنثى بالزواج . [الشاذلي ، ١٩٧٩] .

د . مبدأ التكليف : يقول الرسول ﷺ : « مروهم بالصلاة لسبع ،
واضربوهم على تركها لعشر وفرقوا بينهم في المضاجع » . وهذا حديث آخر يقول
عليه السلام : « رفع القلم عن ثلاثة : النائم حتى يستيقظ ، والمجنون حتى
يفيق ، والصبي حتى يبلغ » . وهذا يعني أن سن التكليف مرتبط بالبلوغ : هذا
بشأن التكليف بالعبادات ، أما بالنسبة للتكليف بحمل الرسالة فقد جاء إلى الرسل
بعد سن الأربعين .

١ - هناك علامات بارزة في حياة الكائن الإنساني يمكن اتخاذها حدودا
فاصلة بين مرحلة والمرحلة التي تليها هذه العلامات هي :

(أ) الميلاد .

(ب) القدرة على التمييز .

(ج) الرشد (بالمفهوم الشرعي) .

(د) البلوغ العقلي .

٢ - على ضوء هذه العلامات يمكننا وضع التقسيم التالي لدورة الحياة :

(أ) مرحلة الحمل .

(ب) مرحلة ما قبل التمييز (١) ، من الميلاد - السنة الثانية .

(ج) مرحلة ما قبل التمييز (٢) ، من الثانية - السابعة) .

(د) مرحلة التمييز (من السابعة - الثالثة عشرة) .

(هـ) مرحلة التمييز (من الثالثة عشرة - الثامنة عشرة) .

(و) مرحلة البلوغ العقلي (من الثامنة عشرة - نهاية الحياة) .

ثالثا : مناهج هذا العلم :

دراسات النمو كغيرها من الدراسات العلمية تتخذ من المنهج العلمي إطارا عاما لما تستخدمه من طرق للبحث هذا المنهج القائم على الملاحظة المقصودة المنظمة من أجل تمديد أدق لمشكلة البحث . على ذلك وضع الفروض والتحقيق من صدقها من خلال التجربة . وصولا إلى النتائج النهائية التي تقدم إما على شكل قوانين أو نظريات تفسر الظاهرة موضوع الدراسة .

ويمكننا تصنيف مناهج البحث في سيكلوجية النمو في ثلاثة أنماط أساسية :

- ١ - المنهج الوصفي .
- ٢ - المنهج التجريبي .
- ٣ - المنهج الأكلينيكي .

وستتناول كل منهج على حدة ، ونعرض لأهم الطرق التي تندرج تحته .

١ - **المنهج الوصفي : Descriptive** : يهدف الباحث من خلال هذا المنهج إلى تقديم وصف لمظاهر نمو الطفل جسميا ونفسيا وعقليا واجتماعيا في كل مرحلة من مراحل دورة حياة الكائن الإنساني . ويبحث كيفية تطور هذه المظاهر من مرحلة إلى أخرى .

ويمكن لصاحب هذا المنهج اتباع إحدى الطرق التالية :

(١) الطريقة الطولية **Longitudinal Study** : في هذه الطريقة

يتابع الباحث تغيرات النمو لدى فرد واحد عاما بعد عام حتى يصل إلى الحد المختار من مستوى النمو . ولنفرض أن هذا الباحث أراد أن يدرس النمو اللغوي لدى الطفل من الميلاد إلى سن ست سنوات ، فإنه وفقا لهذه الطريقة سواقب هذا النمو عند الطفل شهرا بعد شهر وعاما بعد عام إلى سن السادسة فيجمع المادة العلمية

عن تطور لغة الطفل في ست سنوات^(١) .

وبالرغم مما قدمته هذه الطريقة من معلومات في ميدان النمو إلا أن عليها مآخذ لا يمكن بأي حال اغفالها :

- فهي طريقة ليست اقتصادية ، تتطلب كثيرا من الجهد والوقت مما قد لا يتوفر لكل باحث .

- صعوبة ابقاء العينة طوال فترة الدراسة التي تستغرق عدة سنوات في الغالب .

- عدم الأخذ بعين الاعتبار الفروقات الفردية بين البشر ، فما ينطبق على طفل ما لا ينطبق بالضرورة على الآخرين . وقد رأينا أن العوامل التي تتداخل في إحداث الفروقات بين الأفراد عديدة وليس من السهل التحكم فيها .

(ب) الطريقة المستعرضة Cross-Sectional : حاولت هذه الطريقة تلافي بعض عيوب الطريقة السابقة ، ففيها يعتمد الباحث إلى ملاحظة مجموعات مختلفة من الأفراد تمثل كل منها مرحلة من مراحل النمو ، وذلك لمعرفة ما تتميز به كل مرحلة . وما تختلف فيه عن الأخرى . فلو أراد الباحث دراسة النمو اللغوي للطفل من الميلاد إلى السادسة من عمره فإنه يقسم هذه الفترة الزمنية إلى ستة أقسام ، كل قسم يمثل سنة ، ثم يشكل مجموعات من الأطفال أعمارهم تغطي الأقسام الستة ، ثم يلاحظ الحصول اللغوي لدى كل مجموعة . ثم يقارن بين ملاحظاته للمجموعات الستة ليخلص إلى تطور النمو اللغوي عبر السنوات ، وما تتميز به لغة الطفل في عمر معين عن عمر آخر ، ويمكن أن تتم هذه الدراسة في ظرف زمني قصير جدا قد لا يتعدى الشهور .

(١) من الأمثلة على هذا النوع من الدراسات : دراسات جيزيل ودراسة صالح الشماع في العراق ، والدكتور / علي وافي في مصر . وكذلك دراسات النمو ليركلي Berkeley ، ودراسات الموهوبين لستنفورد

(Pikunas, 1969)

وإذا كانت هذه الطريقة اقتصادية من حيث الوقت والجهد ، وتأخذ بعين الاعتبار الفروقات الفردية ، إلا أنها لا تسلم من بعض السلبيات خاصة فيما يتعلق بصعوبة ضبط المتغيرات التي تتدخل في إحداث الظاهرة المدروسة ، فليس من السهل أن نوجد مجموعات متشابهة من حيث ظروف التشقة الاجتماعية ومستويات الذكاء والحالة النفسية حتى نفرد متغير العمر الزمني لنرى أثره على اكتساب اللغة . كما قد لا تتوفر العينة المطلوبة في عمر من الأعمار . ومع ذلك فليس أمام الباحث إلا أن يستخدم هذه الطريقة في مثل هذه الدراسات .

(ج) الطريقة المستعرضة التجريبية Cross - Sequential Study^(١) :

تقوم هذه الطريقة على أساس الجمع بين الطريقتين الطولية والمستعرضة في محاولة للاستفادة من مميزات كل منهما . وتم الدراسة وفقا لهذه الطريقة على النحو التالي :

نفترض أننا أخذنا ثلاث عينات : الأولى (أ) تمثل عمر سنة واحدة ، والثانية (ب) تمثل عمر سنتين والثالثة (ج) تمثل عمر ثلاث سنوات . وذلك من أجل دراسة : النمو اللغوي في السنوات الثلاث الأولى من العمر .

المرحلة (١) : ندرس القاموس اللغوي لدى كل عينة ونسجل النتائج .

المرحلة (٢) : وفي العام القادم نتابع العينة (أ) التي يصبح عند أفرادها سنتين ونسجل نتائج قاموسهم اللغوي . وبالمثل المجموعة (ب) التي يصبح أعمار أفرادها ٣ سنوات .

المرحلة (٣) : وفي العام الذي يلي : نتابع أفراد العينة (أ) التي يصبح عمر أفرادها ٣ سنوات ونسجل نتائج قاموسها اللغوي .

(١) من الأمثلة على الدراسات التي أجريت بهذه الطريقة دراسات بياجي .

بهذه الطريقة نكون قد تتبعنا العينة (١) طوال ٣ سنوات ، والعينة (ب) ستين والعينة (ج) سنة واحدة . وهنا أيضاً تظهر سليات الطريقة الطولية من حيث إهدار الجهد وعدم ضمان بقاء العينة طوال ٣ سنوات . في نفس الوقت ضمنا الأخذ بعين الاعتبار المحافظة على تحقيق أكبر قدر من التكافؤ في الظروف لدى العينة الواحدة ، أما ملاحظة الفروق الفردية فقد عوضته الاستعانة بالعينتين (ب) و(ج) .

(د) الطريقة التاريخية **Historical Study** : تعتمد هذه الطريقة على أكثر من وسيلة واحدة . فقد تلجأ إلى ما يكتبه الأفراد من تاريخ حياتهم وما يؤرخونه لأنفسهم للاستدلال على طبيعة اتجاه النمو لديهم ومقارنة اتجاهات كل فرد بينهم باتجاهات الآخر والتوصل إلى تعميمات حول طبيعة ونمو السلوك الإنساني^(١) .

ولا يعيب هذه الوسيلة إلا اعتمادها على الذاكرة حيث تتواجد امكانيات نسيان بعض الأحداث ، كما أن هناك احتمال في تدخل عواطف الفرد مما يجعله يخطئ أو يشوه الكثير من الحقائق .

وقد تلجأ إلى دراسة ما ينتجه الفرد من رسومات أو قصص أو أشعار ، بهدف الكشف عن بعض جوانب نمو ذلك الفرد مثل : النمو الاجتماعي وأساليب التوافق واتجاهات الفرد نحو بعض مشكلات النمو ، ودوافعه وخيالاته . وتمتاز هذه الانجازات من الكتابة التاريخية لحياة الفرد بكونها تعبير تلقائي عن اتجاه النمو ودينامياته [اسماعيل ، ١٩٨١] .

كما يمكن استخدام الطريقة التاريخية في الدراسات التربوية المقارنة للأجيال المختلفة كأن نقارن بين أوزان وأطوال وحجوم بعض الأجيال السابقة ، أو المقارنة بين نتائج الطلبة في السنوات الماضية والحالية .. الخ [الفقي ، ١٩٨٣] .

(١) من الأمثلة على الدراسات التي أجريت بهذه الكيفية دراسة سموييل مغاريوس : « أضواء على المراهق المصري » .

٢ - المنهج التجريبي : Experimental Method :

يهدف هذا المنهج أساساً إلى تفسير ظواهر النمو من خلال اللجوء إلى التجربة المطبقة على عينات مختارة وفقاً لشروط محددة . ويمكن أن نضع تحت هذا المنهج الطرق التالية :

(١) طريقة المتغيرات :

تتأدى هذه الطريقة وفقاً للخطوات التالية :

- تحديد الظاهرة موضوع الدراسة والتي يطلق عليها اسم المتغير التابع أو اللاحق .
- افتراض العوامل التي يعتقد أنها تساهم في إحداث تلك الظاهرة وكل منها يسمى المتغير المستقل أو السابق ، طبقاً للإطار النظري الذي يتبعه الباحث .
- دراسة كل متغير على حده ، وأثناء الدراسة لابد من تثبيت المتغيرات الأخرى أي إبطال أي دور محتمل لها في إحداث الظاهرة .
- الوصول إلى النتائج بتحديد القانون أو القوانين المنظمة لتلك الظاهرة ، ولتأخذ المثال التالي :

لتفترض أننا نريد دراسة ظاهرة الغيرة لدى أطفال الرضعات . في هذه الحالة تكون « الغيرة » هي المتغير التابع أو اللاحق . ثم نفترض العوامل التي نتخذ أنها تساهم في إيجاد هذه الظاهرة ، ولتكن : ميلاد لطفل جديد ، انصراف الأم عن الطفل للأب ، عدم امتلاك الطفل للألعاب التي يمتلكها الآخرون ، رغبة الطفل في إثبات ذاته . كل واحد من هذه العوامل هو متغير مستقل أو سابق . بعد ذلك تأتي بفرد أو أفراد متوفر لهم كل العوامل باستثناء عامل واحد وليكن ميلاد طفل جديد ، وهو العامل المراد دراسة أثره في ظاهرة « الغيرة » ثم نلاحظ هل هذه الظاهرة موجودة مع وجود هذا العامل أم غير موجودة ، فإن كانت الحالة الأولى ثبت أن ميلاد طفل جديد عامل في إحداث الغيرة ، وإلا فستبعد ، ثم تنتقل

لدراسة العامل الثاني وهو « انصراف الأم عن الطفل » فتأتي بفرد أو أفراد كل شيء متوفر لهم من العوامل الافتراضية إلا هذا العامل ، ثم نلاحظ هل الفكرة موجودة أم لا ؟. فإن وجدت ثبت هذا العامل وإلا ينفي حذفه وهكذا ، تمتاز هذه الطريقة من حيث إنها طريقة مخبرية تخضع الفرد المدروس إلى ظروف تجريبية صارمة ، وتزعم أنها تستطيع التحكم في متغيرات البحث واحدا واحدا . وهي متأثرة في ذلك بتطبيقاتها في مخابر العلوم الطبيعية .

ولكننا نعتقد أن هذه الطريقة صعبة خاصة على المبتدئين في الدراسات الإنسانية وتحتاج إلى تدريب طويل وراق على استخدامها . كما يؤخذ على هذه الطريقة أيضا أنها تخلق ظروفًا غير طبيعية للتجربة ، مما يجعل التجربة نفسها تتدخل في نتائج البحث .

(ب) طريقة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة :

جاءت هذه الطريقة التجريبية لثلاثي عيوب الطريقة السابقة ، حيث خرجت الدراسات بها من المختبر المغلق إلى المختبر الأكبر للدراسات الإنسانية وهو المجتمع ، أين يعيش الناس على طبيعتهم وبكل تلقائية ، كما أنها تعاملت مع عينات كبيرة العدد لتقليص عامل الفروق الفردية ، وفي نفس الوقت حرصت على الأخذ بعين الاعتبار أن تكون المجموعات التي تتعامل معها متكافئة أو متجانسة إلى حد كبير .

وقد استخدمت هذه الطريقة في دراسة كثير من المواضيع في الميادين النفسية والتربوية . ويسير العمل وفقا لهذه الطريقة على النحو الذي نعرضه في المثال التالي :

نفترض أننا نريد أن ندرس فعالية طريقة تدريس جديدة لمادة الرياضيات ، فكيف يتم ذلك ؟

١ - نختار عددا من المدارس أو عددا من الأقسام داخل مدرسة واحدة ، ونطلق على أفراد هذه المدارس أو الأقسام اسم المجموعة الضابطة .

٢ - نختار عددا مماثلا من المدارس أو عددا من الأقسام داخل مدرسة واحدة بحيث يكون أفرادها والإدارة التربوية فيها وكل ما يتصل بالعملية التدريسية متشابهة إلى حد كبير مع الأولى . ونطلق على هؤلاء الأفراد اسم المجموعة التجريبية .

٣ - تترك المجموعة الضابطة على حالها أى تبقى تتعلم بنفس طريقة التدريس القديمة .

٤ - تستبيل طريقة التدريس القديمة بالطريقة المراد اختبارها لدى المجموعة التجريبية .

٥ - بعد مرور فترة زمنية ولتكن عاما مثلا . نقيم التجربة باخضاع المجموعتين إلى اختبارات تحصيلية كوحدة . ثم نقارن نتائج المجموعتين . فإن كانت النتيجة لصالح المجموعة التجريبية يمزى ذلك لفعالية الطريقة الجديدة ، ومن ثم تعمم على المدارس الأخرى وإلا فإنها تستبعد .

Pre - Post Experimental : التجربة القبليّة - البعديّة
study.

وتعتمد هذه الطريقة على قياس أداء المجموعة قبل ادخال المتغير عليها ، ثم قياس أدائها مع وجود ذلك المتغير . مثلا لو أردنا دراسة أثر الإحباط على أداء التلاميذ في اختبار تحصيلي ، فنعتمد إلى اجراء الاختبار لهم في وضعهم العادي . ثم اجراء الاختبار لهم في وضعهم العادي . ثم اجراء الاختبار لهم عقب تهديدهم بالسرب أو اخبارهم أن الامتحان صعب جدا ، فلا أمل لهم في النجاح ، ثم نقارن بين نتائجهم في الحالتين . ولعل فائدة هذه الطريقة تكمن في التقليل من المتغيرات الوسيطة التي تتدخل في حالة طريقة المجموعات التجريبية والضابطة . حيث تتعامل هنا مع مجموعة واحدة في غياب المتغير موضوع الدراسة أو وجوده .

٣ - المنهج الأكلينيكي : Clinical Method

يستخدم هذا المنهج عادة في دراسة وتشخيص السلوك الفردي غير العادى . وغالبا ما تجمع المعلومات عن ذلك السلوك من خلال دراسة معمقة لتاريخ الحالة صاحبة ذلك السلوك . وتشمل دراسة الحالة الآتي :

- ١ - جمع المعلومات عن مشكلة الطفل السلوكية ، تتصل بأعراضها ، ونشأتها وتطورها عن طريق مقابلة الوالدين والمدرسين وغيرهم ممن لهم علاقة بالطفل المشكل .
- ٢ - جمع المعلومات عن صحة الطفل الجسمية من خلال الفحوصات السريرية والمخبرية .
- ٣ - جمع المعلومات عن تاريخ الطفل وتفاعلاته وعلاقاته وظروفه الأسرية بالرجوع إلى الأشخاص أو السجلات والتقارير التي يمكن أن تمدنا بمعلومات حول هذه الموضوعات .
- ٤ - ملاحظة الطفل المشكل فترة زمنية سواء في البيت أو في المدرسة أو في إحدى العيادات والمستشفيات بهدف الوقوف على أعراض المشكلة وتكراراتها .
- ٥ - اجراء الاختبارات النفسية لتحديد ذكاء الطفل وقدراته الخاصة وسمات شخصيته وحاجاته وطموحاته وصراعاته الخ .
- ٦ - مقابلة الطفل والامتناع منه عن كل ما يتصل بمشكلته ، وملاحظة موقفه الانفعالي وهو يقف وجها لوجه أمام المعالج .
- ٧ - دراسة المعلومات المتوفرة من خلال لقاء Case Conference يعقد خصيصا لذلك ، ويضم كل من ساهم في جمع المعلومات عن حالة الطفل وذلك بهدف تحديد المشكلة وعواملها وتطورها وتقديم التوصيات اللازمة لها .

وبالرغم مما يؤخذ على هذا المنهج من أنه خاص بالسلوكات غير العادية وأنه يحتاج لاستخدامه إلى مران وخبرة وصبر وأناة ومشاركة أكثر من طرف واحد ،

إلا أنه يظل مفيداً في تفسير النمو بشكل عام ، وإبراز الفروق الفردية ، والكشف عن ديناميات السلوك غير العادى .

ونود أن نشير في نهاية حديثنا عن مناهج علم نفس النمو أن بإمكان الباحث استخدام أكثر من منهج للوصول إلى أكبر قدر ممكن من المعلومات المفسرة للظاهرة المدروسة .

رابعاً : الطريقة التى مستعملها في عرضنا لمراحل النمو :

لقد جرت عادة كثير من كتبوا في سيكولوجية النمو ، على أن يتناولوا في كل مرحلة جوانب النمو المختلفة الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية واللغوية الخ ويعرضون كل ما يتصل بهذه الجوانب في مرحلة الرضاعة مثلاً ثم يكررونها بنفس النمط في مرحلة الطفولة المبكرة وهكذا .. مما يفقد ظاهرة النمو الترابط بين أبعادها المختلفة ويشكل أرباكاً لدى القارئ وهو يتابع الظواهر من مرحلة إلى أخرى . وعليه فقد استعملنا هذه الطريقة .

وكان علينا أن نبحث عن طريقة للعرض تتلافى سلبيات الطريقة الأولى ، وفي نفس الوقت تقدم للقارئ المعلومات الكافية من مجمل جوانب النمو . وأن نعمل على لفت انتباهه إلى التغيرات والحوادث الأساسية والحاسمة التى تميز مرحلة عن أخرى .

وإبراز ديناميات النمو وتفاعلات العوامل المختلفة لإحداث تلك الظاهرة أو ذلك التغير ، مع التركيز على الشروط الأفضل التى تجعل من التغيرات الطارئة عاملاً إيجابياً يدفع بالنمو إلى الأمام ، ويحول دون انحرافه أو توقفه ، وعليه فقد رأينا اتباع الطريقة التالية :

- ١ - تحديد أبرز التغيرات التى تميز مرحلة النمو موضوع الغرض من المراحل الأخرى .
- ٢ - دراسة هذا التغير باعتباره نتاج تفاعل أكثر من عامل واحد .
- ٣ - بيان كيف يمكن لهذا التغير أن يخدم عملية النمو بشكل عام .

وما هي العقبات التي تعيق هذا الاتجاه .

٤ - التأكيد على الهدف الأقصى للنمو السليم وهو التوافق مع الذات والتوافق مع البيئة ، وما هي العوائق التي قد تحول دون تحقيق هذا الهدف وكيفية التغلب عليها .

وسنخصص الفصل التالي لاستعراض نظريات النمو ، والتي على ضوءها سنحدد أهم التغيرات الخاصة بكل مرحلة لدراستها في الفصول اللاحقة .

الأفكار الرئيسية في هذا الفصل :

١ - علم نفس النمو فرع من فروع علم النفس العلم ، يبحث في نمو الكائن الحي بأبعاده الجسمية والنفسية والاجتماعية والروحية .
ليصف دورة الحياة للفرد ، ويكشف عن القوانين المنظمة لها ،
والترابط العضوي بين أبعادها ، والعوائق التي تحول استمراريتها ،
مستخدماً في كل ذلك المنهج العلمي .

٢ - يهدف هذا العلم إلى الكشف عن التغيرات التي تحدث وتُمحَد شروطها البيولوجية والبيئية ، ومتى يمكن أن تظهر ، وهل هي عامة أم خاصة ، وهل هي إيجابية أم سلبية ، وكيف يمكن لها أن تساهم في بناء الشخصية المتوقعة .

٣ - لهذا العلم أصوله الإسلامية سواء في النصوص القرآنية الكريمة أو فيما تركه لنا المربون المسلمون . أما أصوله الفلسفية فتعود إلى طروحات الفلسفة الأفريقية ومساهمات فلاسفة العصور الحديثة أمثال جون لوك ، وروسو وجون ديوي وغيرهم أما أصوله العلمية ، فتتعد إلى نظرية دارون وقوانين مندل ، وانجازات العلوم الإنسانية الأخرى كالبيولوجيا والطب والاجتماع والتربية والاقتصاد ... الخ .

٤ - النمو هو بالإضافة إلى الزيادة في الطول والوزن والحجم وتبدل نسب أبعاد الجسم ، تغير مستمر في البنيات العضوية والنفسية ، واكتساب للمهارات والقدرات التي تجعل الفرد أقدر على التوافق مع نفسه أو مع بيئته .

٥ - يمكن تصنيف العوامل المؤثرة في النمو إلى مجموعتين هما : العوامل البيولوجية وتشمل العوامل الوراثية والغدية والنضج . والعوامل البيئية وتشمل : ما يتصل بالأم الحامل ، وحوادث الميلاد ، والأمراض والحوادث ، والتدريب والعوامل الاجتماعية .

٦ - للنمو مبادئ يمكن أن تساعد في تفسير الكثير من ظواهره . هذه المبادئ هي : النمو يتبع نمودجا محددًا يمكن التنبؤ به ، هناك ارتباط بين جوانب النمو المختلفة لكل مرحلة من مراحل النمو سماتها الخاصة بها ، الفروقات الفردية بين البشر تزداد أكثر مما تقل من مرحلة نمو إلى التي تليها ، يسير من الاستجابات العامة إلى الاستجابات الخاصة .

٧ - مراحل النمو التي سنتمدها في هذه الدراسة وفقا للمنظور الإسلامي هي : مرحلة الحمل ، مرحلة ما قبل التمييز ، مرحلة التمييز غير الرشيد ، مرحلة التمييز الرشيد مرحلة البلوغ العقلي .

٨ - يمكن تصنيف مناهج هذا العلم في ثلاث مجموعات : المنهج الوصفي ويشمل الطريقة الطولية ، والطريقة المستعرضة والطريقة التاريخية ، والمنهج التجريبي ويشمل طريقة المتغير المستقل والمتغير التابع ، وطريقة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ، والمنهج الأكلينيكي .

مراجع الفصل

١ - المراجع العربية :

- ١ - إسماعيل (محمد عماد الدين) الإطار النظري لدراسة النمو ، دار القلم الكويت ، ١٩٨١ .
- ٢ - الشاذلي (حسن علي) ، الولاية على النفس ، دار الطباعة المحمدية بالأزهر القاهرة ، ١٩٧٩ .
- ٣ - غالي (محمد أحمد) وآخرون ، القلق وأمراض الجسم ، الطبعة الثانية ، مكتبة الفلاح ، الكويت ، ١٩٧٨ .
- ٤ - الفزالي (أبو حامد) إحياء علوم الدين ، المجلد الثاني ، الجزء الثامن .
- ٥ - الفقي (حامد عبد العزيز) ، دراسات في سيكولوجية النمو ، دار القلم الكويت ، ١٩٨٣ .
- ٦ - القرآن الكريم .

٢ - المراجع الأجنبية :

- 7 - Gessell A. The Ontogenesis of Infant behavior. Inc., Carmichael (ed.) **Manual of Child Psychology** . 2nd ed New York, Wiley pp. 335 - 373
- 8 - Hurlock E. **Developmental Psychology , A life - Span Approach** , 5th ed ., New York 1980
- 9 - La - Bouvie E . W . **Descriptive Developmental Research** ,

- Why only time **Journal of Genetic Psychology** , PP .
- 10 - Nash J ., **Developmental Psychology , A Psychological Approach** . Prentice - Hall Inc ., 1978 .
- 11 - Piknuas Justin , et al ., **Human Development , A Science of Growth** , Mc Graw - Hill Book Co., New York 1969
- 12 - Steven , H .W . **Developmental Psychology** , Annu . Rev . Psychol ., 1967 .
- 13 - CRM , **Developmental Psychology Today** , 2nd ed ., CRM / Random House Inc ., 1975 .
- 14 - Van den Daele L .D. A Cocks tour of Development , **Journal of Genetic Psychology** , PP 86 - 92 , No 12 ,1969

الفصل الثاني

أصول نظرية لعلم نفس النمو

● تمهيد .

- التأصيل الفلسفي لنظريات علم نفس النمو .
- النموذج الرئيسية للتطور في علم نفس النمو .
- نظريات في علم نفس النمو .
- نظريات تتبع النموذج التراكمي الآلي .
- نظريات تتبع النموذج البنوي العضوي .
- نظريات تتبع النموذج الجبري التكتفي .
- تكامل نظريات النمو .
- رؤية إسلامية في النمو الإنساني .
- الأفكار الرئيسية في هذا الفصل .
- المراجع .

قام بإعداد هذا الفصل د . محمد رفقي عيسى

تمهيد

تقع المادة العلمية التى تدور حولها دراسات علم النفس النمو بصفة رئيسية فى فئتين علميتين : أولهما تلك الكتابات التى تعطى وصفاً واقعياً لمظاهر النمو والسلوك وثانيهما تلك الكتابات التى تعالج النظريات والمفاهيم والمبادئ الأساسية للنمو وكثيراً ما تنوب الحدود بين الفئتين فتأتى التقارير المستقاة من الملاحظات الواقعية لتبنى تفسيراتها على افتراضات نظرية معينة يربط الكتابات التنظيرية بالحقائق التى يتركبها الواقع وتقدمها الخبرة ومن ثم فإن الدراسة الحقيقية لمادة علم النفس النمو يجب أن تؤخذ فى إطار الواقع والنظرية فالحقائق التى نتوصل إليها من خلال دراستنا للواقع يتضح معناها بالنسبة لنا من خلال ربطها بمفهوم علم أو رؤيتها فى ضوء المبادئ النظرية التى تشكل فى حدثاتها التركيب النظرى لعلم نفس النمو .

ومثل هذا التركيب النظرى يجب أن يتضمن نسقاً كاملاً من الأفكار التى تخص الكيان الإنسانى بمكوناته المختلفة والقوى المحركة له والهدف المتجه نحوه . ورغم أن نظرية واحدة لم تصل إلى تحقيق مثل هذا النسق أو حتى تحقيق موافقة عامة بين الباحثين حول مفاهيم النمو الأساسية إلا أن ذلك فى حد ذاته ظاهرة تتعرض لها حتى النظريات العلمية من خلع نطق العلوم الإنسانية ويمكننا أن ننظر إلى هذه النظريات من خلال ثلاث معايير أساسية : أولها قدرتها على احتواء العوامل التى تم التعرف عليها والتى تساهم فى التوصل إلى نتائج منطقية فى مبدأ علم أو عدة مبادئ ، وثانيهما قدرتها على إعطاء فروض قائمة على المتيسر من البيانات وإمكانية إخضاع هذه الفروض للبحث العلمى بالطرق المعروفة ، وثالثها

(٥) يعتبر التريبويون الفريون جون ديوى رائداً للتربية الحديثة لدفاعه عن النزعة التجريبية وإزالة الرؤى الفلسفية إلى مجرى الخبرة الإنسانية ولزيد من المعلومات عن آراء ديوى يمكن الرجوع إلى كتب فلسفة التربية أو إلى كتبه .

Democracy & Education N.Y. 1916 & Experience Education , N.Y. 1938.

قدرتها على تخطي ما هو معروف وقام في الماضي والحاضر بتوليد أساليب ومجالات بحث حديثة للمستقبل . ومن هنا يتضح مدى صعوبة بناء النظرية بل وتزداد هذه الصعوبة اتساحا إذا ما كانت تدور حول الكائن البشرى الذى يبدأ في الغيب ويتهى في الغيب .

التأصيل الفلسفي لنظريات علم نفس النمو :

كثيرا ما تحكم الأيدلوجية السائدة في عصر ما التساؤلات التى تدور في هذا العصر وطريقة بحثها ولعل أوضح مثال على ذلك ما نقرأه في كتب التربية عن اختلاف المناهج وطرق التدريس تبعا للموقف الفلسفي للتربية ونظرتها للإنسان ، فالنظرة للإنسان ككامل متكامل تختلف عن النظرة إليه كروح وجسد ، والنظرة إليه ككائن شرير بطبعه تختلف عن النظرة إليه كمُخَيَّر بطبعه وما أحدثه جون ديوى من تجديد تربوى كان منشؤه تغير هذه النظرة الفلسفية للإنسان . فإذا كان أبوقراط يرى الانسان باعتباره نتاج القوى الخارجية المتمثلة في البيئة الطبيعية ويراها سانت أوجست نتاج القوى الخارجية المتمثلة في البيئة الاجتماعية فإننا نجد أرسطو من بعده ديكارت يرى هذه القوى الخارجية عاجزة عن تغيير صفات الانسان التى ورثها - أو على الأقل بعضها منها . [عيسى ، ١٩٨١] .

وعندما نحاول أن نعمل فكرنا في نظريات علم نفس النمو سيواجهنا كثير من الأفكار التى تثير في حد ذاتها جدلا كبيرا بين الباحثين ولكن هذا الجدل لا يقوم في أغلب الأحيان حول القبول أو الإنكار وإنما يدور في معظمه حول ما يجب أن نضعه في بؤرة الاهتمام وما يجب أن نضعه في هامش الرؤية وما يجب ألا نعطي له وزنا . ويرجع ذلك في مجمله - كما أشرنا سابقا إلى اختلاف المنظور عند أصحاب هذه النظريات تجاه الإنسان الذى يعتبر الموضوع الذى تدور حوله ويمكن أن نذكر مجالات الاختلاف الرئيسية حتى نتمكن من تفهم الأساليب التى تكمن وراء إعطاء الأهمية لجانب وإنكارها على جانب آخر .

المجال الأول : ويختص بمطووعة الإنسان ومدى تأثيره بالبيئة .

المجال الثانى : ويختص بطبيعة الإنسان خيرة أو شريرة .

المجال الثالث : ويختص بالهدف من النمو الإنساني ومعياره .

المجال الأول : مطاوعة الإنسان ومدى تأثيره بالمحيط :

اختلفت نظرة الفلاسفة حول مدى مطاوعة الإنسان للمؤثرات المحيطة به ويبدو أن هذا المجال قد أثلر مواقف جدلية وصل التناقض فيها مداه من حيث التركيز على النمو الإنساني باعتباره ناتجاً عن التأثيرات الخارجية بصفة مطلقة إنه ناتج عما سبق تكوينه داخل الإنسان قبل الميلاد . وينحاز كل من هذين الاتجاهين إلى جانب معين على أحد أطرافه أولئك الذين يؤكدون مطاوعة الإنسان للمؤثرات التي تحيط به فيقللون من اسهامات ما يمكن أن نسميه العوامل الداخلية الذاتية للفرد في توجيه مسير النمو ويركزون على الدور الذي تلعبه البيئة المحيطة بالفرد ويرون أن النمو لا يعدو أن يكون عملية تراكمية من الخبرات التي يتعرض لها الفرد وأن كل ما يحدث خلال دورة النمو من تمايز وتكامل للسلوك وتسميط وتشكيل له يمكن ارجاعه إلى ما يتعرض له الفرد في هذه الأثناء ومن ثم فإنهم يخضعون النمو إلى نموذج « المثير - الاستجابة » بمعنى أن مراحل النمو المختلفة ما هي إلا زيادة كمية من الاستجابات المكتسبة من مثيرات خارجية (Skinner, 1974) . بينما يقع على الطرف الآخر أولئك الذين يؤكدون أن الشكل الذي سيكون عليه نمو الإنسان قد تم تشكيله وتقديره مسبقاً منذ لحظة الإخصاب وأن المؤثرات التي تحيط بالإنسان لا يعدو دورها تهيئة الفرصة لإظهار هذا الشكل وليس اكسابه وأن أنماط السلوك الظاهري هي فطرية في منشئها وقد تكون كذلك في مظهرها ومن ثم فإن النمو يمكن اعتباره عملية تكشفية أو تطورية ذاتية لما لدى الإنسان من قدرات [Mc Dougall, 1923]

وقد يلتقي على منتصف هذا المحور أولئك الذين يتخلون موقفاً متوسطاً من قضية المطاوعة البشرية فيرون بأن البيئة تلعب دوراً هاماً في نمو الإنسان ولكن هذا الدور لا يتحقق إلا من خلال قدرة الفرد ذاته على تنظيم الخبرة المستقاة من المحيط بمعنى أن النمو ليس عملية إستقبالية وليس عملية تكشفية تؤكد كل منهما سلبية الفرد تجاه ما يحدث له ولكنهم يؤكدون على إيجابية الفرد ونشاطه المتمثل في بحثه

عن الخبرة منتفيا ومنقيا لها منظما ومفسرا لأجزائها وفي النهاية مكتسبا لها ؛
(Werner, 1937, Erikson, 1963, Piaget, 1970) .

وبالنسبة للرأى الذى ينادى بأن الفرد مجرد صدى للبيئة المحيطة به فترجع جذوره إلى الأفكار التى نادى بها أرسطو في القرن الثالث قبل الميلاد حول طبيعة العقل وكيفية اكتساب الأفكار حيث اعتبر العقل هو ما تكون من فكر وأن الفكر يتكون فيه بمثابة حروف تدون على لوح الكتابة وأن هذا اللوح قد أوجبت وجوده تلك الحروف وهكذا فالعقل لا شيء قبل أن يفكر وأنه لا يفكر إلا إذا ما كان فيه فكر . (Aristotle, 1941) (*) وتلقى جون لوك هذا الرأى في النصف الثاني من القرن السابع عشر بعد الميلاد حين عاصرت الأفكار الفلسفية إنبيار سطوة الكنيسة . ونادى جون لوك بأن المعرفة تأتى من الخبرة وأن العقل صفحة بيضاء (Tabula rasa) تملؤه الخبرة المكتسبة التى تشكل أساس المعرفة وهكذا أكد - مثلما أكد أرسطو من قبل - خواء عقل الفرد عند الميلاد وإن كان لم ينكر أن الشخصية الفردية تلعب دورها في تحديده هذه الخبرة ومدى اكتسابها لها . (Lock, 1964 : 34-37) واحتضن هذا الرأى علماء النفس من أتباع المدرسة السلوكية الذين رأوا بأن الفرد ينمو من خلال التعلم وأن عملية التعلم تقتصر على تعرضه لخبرات مختلفة تشكل لديه استجابات محددة .

أما رؤية النمو باعتباره عملية تكشفية فنجد أصولها في كتابات أفلاطون الذى نادى في جمهوريته بأن المعرفة فطرية وأن أساتذة التربية يخطفون عندما يقولون بأن في استطاعتهم أن يعضوا المعرفة في « الروح » وهي لم تكن فيه أصلا وكأننا نريد أن نجعل العيون العمى ترى [Plato, 1961] .

وهكذا يكون النمو (الفكرى) تذكرنا لما كان لدى الإنسان وأن ما يكتسبه من الحياة معتمدا على حواسه ليس إلا صورة مشوهة أو على الأكثر مقارنة للصورة المثل التى هي في العقل .

(★) (De Anima, Book 3, Chapter 4, section 430) .

ومع بداية القرن السابع عشر ظهرت كتابات رين ديكارت حول مصدر المعرفة وطبيعة العقل مثلما كان الأمر مع الفلاسفة اليونان ، وقال بأن المعرفة أو على الأقل الأنماط المحورية فيها فطرية وأن كل ما يصدر عن الإنسان في رحلة النمو من المهد إلى اللحد سابق التكوين [أمين ، ومحمود : ١٩٤٩] وساعد على ازدهار هذه الآراء في نظريات النمو الإنساني ظهور أبحاث الوراثة ودراسة المورثات التي قام بها مندل مما ألجأ علماء النفس أمثال ماكلوجل [ما كلوجل ١٩١٤ ، وثورنديك ١٩١٩] إلى محولة وضع قائمة بها أطلقوا عليها اسم الغرائز الإنسانية باعتبارها ميولا فطرية وأن استجاباتها تتكشف تلقائيا خلال المسار النمائي أو أن ظهورها يستتير مثيرات بيئية مناسبة .

وفي الثلاثينيات من هذا القرن تأكد هذا الاتجاه بصورة أو أخرى لدى فئة من علماء النفس المشتغلين بدراسة النمو الإنساني عندما لا يحظوا بمثال سلوك الأطفال رغم اختلاف الثقافات التي نشأوا فيها وافترضوا بأن أساسها ومسلر نموها تحكمه استعدادات وميول فطرية . وأكد هذا الافتراض الدراسات التي قام بها [أرنولد جيزل A. Gesell] مع مساعديه [فرانسيس إيلج Frances Ilg ولويس أميس Louise Ames] والتي جاءت نتائجها معضدة لوجود محددات بيولوجية فطرية للسلوك الإنساني وارتباطه بصفة رئيسية بعامل النضج كما ظهر في تقدم العمر الزمني . ومن ثم فإن الطفل ينمو طبقا لجدول زمني ذاتي تتحكم فيه طبيعته الفردية وأن هذه الأسس الفطرية تشكل الكفاءات الأساسية للفرد بينما يشير محتوى الكشف المرحل لها الأنماط المتباينة من الأداء والتي قد لا ترقى إلى مستوى هذه الكفاءات وهكذا تدور دراسة النمو الإنساني حول العلاقة بين الكفاءة والآداء .

ويأتى في منتصف الميول المتصل أولئك الذين يؤكدون الخبرة المحيطة بالفرد ولا ينكرون أثر البيئة في تشكيل مسار هذا النمو فكانت لهم تحفظات حول النموذج المتأثر والاستجابة الذي يشكل الإطار النظرى الأساسى في اعتبارات النمو الإنساني عند السلوكيين كما كانت لهم تحفظاتهم حول نموذج الغرائز أو الميول الفطرية أو المنشأ الجيني لأنماط السلوك الإنساني وبنوا تحفظاتهم على رؤية مخالفة للكائن الحي تراه إيجابيا نشطا يستغل استعداده التي ترتبط بطبيعة الإنسانية في التفاعل مع

الخبرة المحيطة به لينمو كمًا وكيفًا وقد تأثر هؤلاء بفلسفة سقراط الذي بدت آراؤه منهلاً لتلميذه أفلاطون ولكن رؤيتهما اختلفت في بعض النقاط التي تشكل في حد ذاتها تحركا في اتجاه مضاد في التأكيد على بعض الأمور فبينما يتقبل أفلاطون رأى سقراط أن النشاط العقلي الذي يعتبر أساس الارتقاء يعتمد على الحوار إلا أنه يرى حلوته بين الإنسان ونفسه ويثق ثقة مطلقة في قدرة الشخص القطرية على الوصول إلى الأفكار الكلية وفي إنجاز الأعمال التي يعهد إليه بها ولكن نزعة سقراط كانت ديمقراطية متمشية مع العصر الذي كان فيه - ويرى سقراط أن معيار النمو المتمثل في الرقي العقلي هو خلق عقول قادرة على الوصول إلى نتائج صحيحة وصياغة الحقائق بأنفسهم بدلا من أن تقدم هذه الحقائق كما هي [شفشق ، ١٩٨٠ ص ٥١] .

وجاء « إيمانول كانت » في القرن الثامن عشر ليربط بين العقل النظري والعقل العملي ودور كل منهما في اكتساب المعرفة ورفع الإرادة الحرة للإنسان فوق كل اعتبار وأن دور الفرد في الاختيار والتشكيل لما يكتسبه أمر لا يمكن تجاهله . وقد ظهرت هذه الآراء متاغمة مع نتائج الأبحاث التي قام بها علماء النفس العقلانيون أمثال جان بياجيه وكولبرج ، والذين يرون أن النمو نتاج التفاعل بين القدرات الفردية التي يملؤها النضج والاستعداد الذاتي الذي يحدد طريقة هذا التفاعل وبين الخبرة المحيطة بالفرد والتي تلعب دورها في تحديد وظيفة هذه القدرة سواء من ناحية المحتوى الناتج أو النوعية وأطلقوا على هذه القدرة التي يعتبرونها النمط التفاعلي مصطلح « البناء » « Sturcture » وهكذا استبدلوا نموذج البناء والوظيفة بنموذج المثير والاستجابة عند السلوكيين [عيسى ، ١٩٨١] :

المجال الثاني : طبيعة الإنسان الخبيرة والشريرة :

وقد تباينت الرؤية في هذا المجال بين الفلاسفة الذين شكلوا بدورهم رؤية علماء النفس الذين يبحثون في النمو الإنساني ، فعلماء التحليل النفسي وعلى رأسهم فرويد يرون بأن الطبيعة الإنسانية تحكمها الشهوات البهيمية وأن السلوك الإنساني منشؤه رغبات « برمية » يجب « استئناسها » وأن هدف النمو هو التوجيه

صحيح لهذه الرغبات الغرائزية ، وظلت فكرة الطبيعة البشرية الخطيئة الكبرى مسيطرة على أفكار الفلاسفة والدارسين لها ومغالة آراء رجال الدين المسيحي في العصور الوسطى إلى الماضي القريب حتى عندما ظهرت فلسفة « جان جاك روسو » التي تؤكد طبيعة الخير عند الإنسان وأن الإنسان مسالم بطبعه ، عطوف بفطرته ، ولكن المجتمع بما يحتويه من شرور هو الذى يجعل منه منحرفا وأن من واجبنا أن نبهى المجتمع النقي الذى يرمى طبيعة الفرد النقية أو على الأقل نرفع أيدينا عن هذا الفرد فلا نبذل طبيعته سرا . [CrM, 1979] .

المبحث الثالث : الهدف من النمو الإنساني ومعايره :

أما بالنسبة للهدف من النمو الإنساني والمعيار الذى يمكن أن نرجع إليه في اعتبارنا لتحقيق هذا الهدف فقد تأثرت النظريات الحديثة في علم نفس النمو برؤية الفلاسفة اليونان لهذا المعيار ، وهل هى المعرفة الحقة أو هى المواطنة الصالحة أو استكمال الصورة التى يكون عليها الراشدون في المجتمع . فبينما ركز بعضهم على النمو المعرفي باعتباره معيارا مرجعيا يمكن أن نتعرف من خلاله على جوانب النمو الأخرى ... ركز بعضهم على النمو الاجتماعي وأن الشخصية الاجتماعية السوية هى الهدف الأسمى من النمو الإنساني بينما استقر رأى آخرين أن قيم الكبر من الأفراد هى التى يجب أن تشكل هدف الإنماء بالنسبة للصغار وأن وظيفة التربية هى أن تصنع من الصورة الناقصة التى يكون عليها الفرد الصغير الصورة الكاملة التى يظهر عليها الفرد الكبير .

أما بالنسبة لهذا المعيار وهل هو مطلق أو مرحلى ، فإن ذلك يرجع إلى اعتبارين : الاعتبار الأول يرى أن النمو عملية متصلة تتأصل مراحلها أو على الأقل تتشابه وأن النمو ما هو إلا زيادة كمية ومفهوم المرحلة فيه يشير في معناه إلى مجرد التدرج في هذه الزيادة وأن هدف الزيادة مطلقة لا يحددها إلا المستوى الذى تصل إليه الحضرة التى ينشأ فيها الإنسان بينما يرى الاعتبار الثانى أن النمو عملية غير متصلة تأتى على هيئة مراحل لا تعنى التدرج الكمي دائما وإنما تشير إلى التباين النوعي وأن المستوى الثماني وإن كانت قمته يمكن تحديدها شكلا، إلا أن محتواه متنوع بل ومتغير . [عيسى ١٩٨١] .

النماذج الرئيسية للتطور في علم نفس النمو :

مما سبق يمكن أن نستخلص ثلاثة نماذج رئيسية لدراسة النمو الإنساني تشكل في حد ذاتها إطاراً مرجعياً لكثير من النظريات التي تحاول تفسير عملية النمو وتوجيه مسار البحث والدراسة فيه وهي : النموذج التراكمي الآلي والنموذج البنوي العضوي والنموذج الجبري التكاملي ويلاحظ في هذا التصنيف الثلاثي ارتكازه بصفة رئيسية على المجال الأول للاختلاف في رؤية الإنسان والخاص بمطلوعه ومدى تأثيره بالمحيط باعتباره أكثر المجالات إثارة للجدلية بين المنظرين . وقد يأتي المجالان الآخران للاختلاف في معرض حديثنا عن النظريات المختلفة الداخلة في تلك النماذج . ويجب أن نضع في اعتبارنا أن هذا التقسيم لا يعني تسلياً درجة الاختلاف بين نظريات نموذج معين ونظريات نموذج آخر أو أن التعامل معها يتم على أساس الانفصال وإنما يجب أن يكون على أساس المحور المتصل وأن هذا التقسيم لسهولة فهم المسلمات والافتراضات الأساسية لكل نظرية بقدر الإمكان .

النموذج الأول : النموذج التراكمي الآلي (Mechanistic Model) المثير - الاستجابة (Stimulus - Response) .

وهذا النموذج يعتبر النمو عملية تراكمية للخبرات تنتج عن علاقة شبه آلية بين المحيط وبين الإنسان وأن سلوك الإنسان في هذه العلاقة يشبه سلوك الآلة وقد تكون هذه الآلة بسيطة جداً وقد تكون معقدة جداً ولكن ما يميزها هو العلاقة بين المواد الداخلة أو المدخلات (Input) وبين المواد الناتجة أو المخرجات (Output) يأتي مدخلات على هيئة مشغولات ينتج منها مخرجات على هيئة استجابات ويتم الباحثون الذين يتخرجون تحت مظلة هذا النموذج بالعلاقة بين المثير والاستجابة والمبادئ التي تحكمها . فالنمو عملية تغير تحدث نتيجة استثارة ما ويحدد هذا التغير تتابع المثير والاستجابة ويمكن قياس كميته في السلوك الظاهري للفرد . وهذه العلاقة بين المثير والاستجابة علاقة ترابطية تتم عن طريق الأشرار أو التقليد أو إرجاع الخبرة الحديثة إلى ما اكتسبه الفرد قديماً وهكذا

يكون النمو الإنساني فصلا من فصول التعلم تحكمه مبادئ التعلم التي تكفي للتعرف على كيفية حدوثه والتحكم فيه ما أمكن . [عيسى ، ١٩٨١] .

النموذج الثاني : النموذج البنوي العضوي Organismic-Structural Model :
(البناء - الوظيفة Structure-Function) .

وهذا النموذج يعتبر النمو عملية تغير تتميز بالاستمرارية المرحلية غير المتصلة بمعنى أن هذا التغير يتم بالتفاعل المستمر بين الأنسقة المختلفة داخل الكائن الحي من ناحية ، وبينه باعتباره نسقا خاصا والأنسقة المحيطة به من ناحية أخرى وأن هذا التفاعل يتغير كميته ومردوده من مرحلة إلى أخرى وتتميز كل مرحلة بظهور أنماط مختلفة من الأبنية تتبين في وظيفتها عن سابقتها مما يؤدي إلى تبين النتائج من هذا التفاعل ويميز هذا التفاعل : (أ) أنه ليس أحادي الجانب أى تبادلية التأثير والتأثير بين عناصره : (ب) النظر إلى الفرد فيه باعتباره كائنا عضويا تتفاعل أعضاؤه تمايزا وتكاملا وله القدرة على تنظيم ذاته ، (ج) أن ناتجه يختلف في إطاره الكلي في كل مرحلة عن سابقتها كيفاً وكماً فجزئيات الخبرة (أو المثيرات عند السلوكيين) لا تتشابه الاستجابات تجاهها مهما تطابقت ومن ثم فإن الهدف ليس تكوين عادات وإنما البحث عن الأبنية المناسبة لكل مرحلة والتعرف على وظيفتها في إكمال هذا التفاعل وأن النمو هو ناتج عملية بمعنى أنه اكتساب لمربع من الخبرات وقدرة على زيادة كفاءة عملية الأكساب هذه ومن ثم فإن استخدام الأنسقة البسيطة التي تعتمد على الكم تعتبر قاصرة ويجب أن تمتد لتشمل ما ظهر من الكفاءات التي تختلف عن سابقتها من الناحية النوعية .

النموذج الثالث : النموذج الجبري التكويني
Preformationistic-Predeterministic Model

(الكفاءة - الأداء Competence-Performance) .

وهذا النموذج يعتبر النمو عملية تكشف للقدرات التي سبق تكوينها وتحديد كينونتها منذ لحظة الإخصاب وأن مهمة البيئة المحيطة بالفرد هي مجرد اظهار

ما لدى الفرد من هذه القدرات الفطرية أو إعطائها مظهرها يناسب هذه البيئة
يتمثل في الأداء الذي يظهر من الأفراد ويقدر قرب أو تماثل هذا الأداء من القدرة
الكامنة أو ما يسمى بالكفاءة الجبلية يكون مستوى النمو (Ausubel, 1970) .

نظريات في علم نفس النمو :

أولا : نظريات تنبع النموذج التراكمي الآلي .

(١) التعلم الاستجابي (Respondent Learning)

في هذا النوع من التعلم يتعلم الكائن الحي أن يستجيب استجابة معينة في
حالة وجود مثير معين . ونجد جنود هذا النوع في دراساته الإشراف الكلاسيكي
التي قام بها العالم الفسيولوجي الروسي ليفان بافلوف ولكي نتعرف على الأساس
الذي يقوم عليه التفسير وعلى مصطلحاته دعونا نعرض بسرعة التجربة الأساسية
فيه :

« إذا رأى كلب قطعة من اللحم وبدأ يسيل لعابه وهو يأكلها فإن قطعة
اللحم هي المثير الطبيعي وسيلان اللعاب هو الاستجابة الطبيعية له . ويطلق على
المثير الطبيعي المثير غير الشرطي (م غ ش) أي أنه لا يشترط عملية الاقتران
حتى يكون له هذا التأثير ويطلق على الاستجابة الطبيعية الاستجابة غير الشرطية
(س غ ش) بنفس المعيار وظهور الاستجابة هذه عند ظهور هذا المثير يعتبر فعلا
منعكسا وليس فعلا متعلما . والآن في موقف آخر مع نفس الكلب : دعونا
نضئ مصباحا في حضوره فنجد أن تأثير ظهور الضوء لا يذكر أو قد ينعدم
بالنسبة لسيل اللعاب ولكننا إذا ما قارنا (ما اقترن) تقديم اللحم للكلب بظهور
الضوء مرات متتالية وفي مرة نتوقف عن تقديم اللحم فسنلاحظ سيل لعاب
الكلب لمجرد ظهور الضوء . إذن فالضوء الذي كان تأثيره شبه محايد بالنسبة
للكلب وليست له القدرة على استثارة اللعاب أصبحت له القدرة على استثارة
استجابة شبيهة بما يثيره تقديم اللحم وهكذا أصبح ظهور الضوء مثيرا شرطيا
(م ش) أي يشترط اقترانه بالمثير الأصلي قبل قدرته على استثارة استجابة مشابهة

وهي الاستجابة الشرطية (س ش) وبقدر قوة هذا الاقتران تكون تشابه الاستجابة الشرطية بالاستجابة غير الشرطية - والعلاقة الأساسية هنا هي اقتران مثير محايّد بمثير آخر نشط فيكتسب المثير المحايّد صفة المثير النشط وتكون له قدرة استثارة استجابة شرطية مشابهة للاستجابات الطبيعية وكثير من الخبرات التي تشكل محتوى النمو نكتسبها بهذه الطريقة فيمكن ارجاع النمو الأخلاقي لدى الفرد بإقباله على الأفعال الخيرة لارتباطها لديه بخبرات سارة أو شخصيات محبوبة والإحجام عن فعل السيء من السلوك لارتباطه لديه بخبرات غير سارة أو شخصيات غير محبوبة . وإذا انتقلنا إلى مثال من الحياة المدرسية في تكوين الاتجاهات نجد أن طفلاً فقيراً تعرض لشعور بالخوف والحزن في أول يوم من أيام الدراسة بسبب ملاحظات المدرس أو التلاميذ القاسية فأصبح يكره المدرسة وربما كل ما يمت لها بصلة من مدرسين وكتب وتلاميذ لارتباطها زماناً ومكاناً بالموقف الذي أثار فيه هذا الشعور بالخوف والحزن .

ومن ثم فإن أى شيء يحيط بالفرد قد يصبح مثيراً لشعور معين إما سعادة أو حزنًا بما يرتبط به من أحداث وما أثاره لديه من مشاعر وما لا شك فيه أن المدرس الذي يستطيع أن يحلل المواقف المهيطة بالتلميذ في ضوء هذا التعلم الأساسي يساهم مساهمة طيبة في النمو الانفعالي لدى التلميذ واكسابه الاتجاهات المرغوبة والتخلص من غير المرغوب منها .

(ب) التعلم بالاقتران : (Contiguity Learning) .

لا حظنا في النوع السابق من التعلم أن ارتباط المثير الشرطي بالمثير غير الشرطي يعتبر أساساً لحدوث الإشارات التي ينتج عنه اكتساب الخبرة ويرى بعض العلماء أن مجرد ارتباط الحوادث - أى الحوادث يكفي لحدوث الخبرة التي تؤدي إلى التعلم هذا الارتباط فلا يلزم وجود نوعين من المثيرات بل مجرد ارتباط مثير معين واستجابة ما يكفي لحدوث تأكيد لهذا الارتباط ومثال ذلك تعلمنا لأسماء الأشخاص أو جدول الضرب الحسابي في المدرسة بل إننا نجد في حياتنا أمثلة عديدة لهذا النوع من التعلم في صورة ما يتكون لدينا من التفكير النمطي الذي ينشأ عن تعلم اتجاهات وآراء لم ترد صراحة في الموقف التعليمي بالذات فتقديم

مسرحيات وأفلام تحوى صورة معينة عن الشخصيات التى تتعامل معها مثل صورة الحملة المتسلطة أو مدرس اللغة العربية المترمت أو صاحب الملك الجشع تسمى مواقف تعليمية ينتج عنها التخطئة . فربط ظهور هذه الشخصيات بمواقف تؤدى إلى لصق هذه الصفات بهم وينتج عن ذلك أن يتعلم الناس أن هذه الصفة تشكل الخير لأى مبتدأ يتكون من أى اسم يندرج تحت هذه الوظائف رغم أنه ليس كل الحموات متسلطات أو كل مدرسى اللغة العربية مترمتون ولا كل أصحاب الملك جشعون . ووسائل الإعلام بل والكتب المدرسية ذاتها تسمى مواقف ينتج عنها هذه التخطئة التى تؤدى إلى تعميم الآراء والاتجاهات ورغم أن بعض أشكال هذه التخطئة مفيد في حياتنا العملية نجد أن البعض الآخر غير مفيد بل وخطيء وضار أحيانا .

ويمكن التحدث عن النمو اللغوى في صورة اكتساب أسماء الأشياء لاقتران اللفظ بالمشير والأفعال بمدلولها اللفظى وكذا النمو الأخلاقى وجوانب النمو الأخرى .

(جـ) التعلم الإجرائى (Operant Learning)

هذا النوع من اكتساب الخبرة أساسه التعزيز . وقد استعمل على نطاق واسع في أساليب تعديل السلوك ويسمى بالإشراف الإجرائى لأن السلوك المعنى يظهر تلقائيا دون إثارة بل نتيجة إجراء من الفرد حيال البيئة المحيطة به وهذا الإجراء أو السلوك مستمر ويتلاشى بناء على النتيجة التى تليه فالسلوك الذى يليه التعزيز مستمر والذى لا يليه التعزيز يتلاشى .

ويرتبط هذا النوع من الإشراف بالعالم الأمريكى سكينر (Skinner) الذى قام بتقديم شرح واف له ولطريقة عمله بل وقدم الأدوات المسماة التى تساعد على اتقانه والتى تقدم الدليل على صدق هذه الرؤية وقام بتطبيق هذا الأسلوب على الحيوانات باستخدام الصندوق المعروف باسمه وما شابه . وقام بابتكار طريقة مَدرسية لتعليم الخط مستخدما نفس المبادئ التى يقوم عليها الإشراف الإجرائى وإذا ما كان التعلم الاستجابى يهتم بالاقتران مثير بمثير آخر ولا يؤدى إلى تعلم استجابة جديدة بل يؤدى إلى تعلم ارتباط جديد بين مثير

واستجابة موجودة فعلا لكن الإشراف الإجرائي يهتم بدوام استجابة اجرائية عن طرق اتباعها بتعزيز مناسب وحين يرى الإشراف الكلاسيكي في التعلم الاستجابي للفرد في موقف سلبى ينتظر المثيرات ليرى عليها استجابات فإن الإشراف الإجرائي يرى الفرد في موقف إيجابي يؤثر في يئته وبناء على رد فعل هذا التأثير تتحدد نتيجة الموقف التعليمي .

والتمو اللغوى يتم عن طريق التعزيز المصاحب لأنماط السلوك اللغوى المختلفة وكذا التمو الأخلاقى الذى يتحقق بمقدار ما يصاحبه من لغة وأن الجزاء الخارجى هو الذى يثرى السلوك الأخلاقى وهو الحافز على استمرار العمل النافع والتزامه .

(د) التعلم بالملاحظة : (Observational Learning)

وهناك نوع آخر من التعلم هو التعلم بالملاحظة والتقليد وهذا النوع يعتمد على وجود النموذج في الموقف التعليمي وتقليد هذا النموذج من جانب المتعلم ويطلق على هذا النوع من التعلم أحيانا نظرية التعلم الإجتماعى (Social Learning Theory) حيث إنه يحدث في جو اجتماعي ويحدد أهدافه المجتمع الذى يعيش فيه الفرد بل واغلب صوره نجدها في السلوك الاجتماعى للإنسان . وملاحظة النموذج يمكن أن تعدل سلوكنا على النحو التالى .

١ - نتعلم سلوكا جديدا .

٢ - تسهيل إتقان سلوك موجود فعلا .

٣ - كف سلوك متعلم أو رفع الكف عن سلوك تعرض للكف .

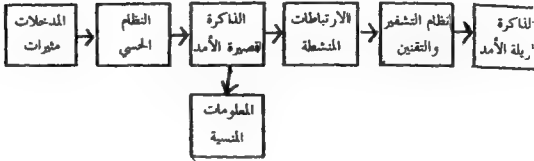
وفي التمو الأول نتعلم نطق بعض الكلمات الجديدة عن طريق ملاحظة غيرنا وهم ينطقونها . وفي التمو الثانى فإننا قد نتقن مهارة معينة عند رؤية النموذج أمامنا كإتقان المسبة أو نحسن من نطقنا لما لدينا من كلمات وفي التمو الثالث فإن ملاحظة إنسان معين يتعرض لحادث معين قد تؤدي إلى موقف هذا السلوك ولكننا عندما نرى إنسانا ذو ميول عدوانية يثاب على عدوانيته فإننا قد نميل إلى هذا المسلك وقد كانت الظروف المحيطة بنا في المجتمع قد ساعدت على كف هذا السلوك .

ويجدر بنا هنا أن نشير إلى أن التأثير يصل إلى غاية مناه كلما كان العمل المراد تقليده يخضع إلى تعزيز قوى سواء من ناحية النموذج أو من ناحية المتعلم ولكنه ما زال أثره يعتبر ثانوياً بالنسبة لأثر النموذج ذاته (Bandura, 1973) .

(هـ) معاملة الـبيانات (Information Processing)

يندرج أتباع هذه النظرية تحت مظلة النموذج التراكمي الآلي ولكن ذلك لا يعنى أنهم يتفقوا مع الإشرافيين وعلماء التعلم الاجتماعي في كل ما يقولونه وقد رأينا اختلاف هؤلاء ذاتهم فيما بينهم ، فبينما يركز علماء الإشراف الكلاسيكي على الارتباط بين المثير النشط والمثير المحايد ويعتبرون الإنسان سلبياً ، مهمته إظهار الاستجابة في وجود المثير نجد علماء الإشراف الإجرائي يركزون المثير المعزز الذي يلي الاستجابة ولا يستثيرها فيؤكدنها ويعتبرون الإنسان إيجابياً يتحرك نحوه البيئة ويؤثر فيها . في حين نجد علماء التعلم بالملاحظة يركزون على وجود النموذج الاجتماعي الذي يمكن تقليده بغض النظر عما يلي هذا السلوك من تعزيز والذين يرون أن التعلم أبسط من هذا أو ذاك وأنه مجرد اقتران أشياء ببعضها يجعلنا ندرك العلاقة بينها فرغم أن نموذج اكتساب الخبرة هو المثير - الاستجابة . إلا أنهم يحاولون أن يتصلوا لما يحدث بين المثير والاستجابة أو بمعنى أوضح ، ما الذي يجعل مثيراً ما يتغير تأثيره من وقت لآخر ؟ أو ما هي العمليات التي تجعل مثيراً ما يؤدي إلى استجابة معينة أى أنهم مشغولون بالعمليات الداخلية في الإنسان ذاته مثل الإدراك والذاكرة والاهتمام والتعرف وحل المشكلات والتفكير وهنا ما يجعل أكثر علمائهم يستخدمون لغة الحاسب الآلي والاستعارات الرياضية ، فهم يرون انسياب المعلومات من خلال مجموعة من العمليات متشابهة لبرامج الحاسب الآلي . ويمكن فهم ذلك بطريقة أوضح لو رجعنا نموذج الذاكرة البشرية الذي يتم فيه تحليل المعلومات على مستويات متعددة حيث يتم تخزينها كما يتم تخزين المعلومات في الحاسب الآلي ، ويمكن تثبيتها طبقاً للمستوى الذي تم عليها التحليل والتخزين فجد أن الظواهر الحسية الخارجية للمثير يتم تحليلها على المستوى البسيط للذاكرة وهو الذاكرة ذات المدى القصير (Short-term Memory STM) أما الذاكرة ذات المدى الطويل (Long term Memory LTM) - فنجدنا تهم

بمستويات أعمق كالمعاني المتضمنة وتلك أكثر مقبولة للنسيان .



في هذا النموذج يؤثر المثير الخارجي على الحواس فتنتقل الحواس للذاكرة قصيرة الأمد ومن هنا إما أن يرتبط بأشياء مثيرة أخرى ومنها ينتقل إلى صندوق التشفير والتقنين فيتم البحث عن معانيه وقد ينتقل مباشرة بدون ارتباطات منشطة فيصل إلى مرحلة التخزين الطويل الأمد ، وإما أن يركن في زاوية النسيان ، وتساعد هذه النظرية على فهم التغيرات التي تحدث في قدرة الأطفال على استخدام الذاكرة كأداة وتدريب الأطفال على استخدام المستويات الأعمق لكي يجعل من الذاكرة تغذية رجعية لتطابق الهدف مع الأداء ، [Braner , 1973] .

ثانيا : نظريات تتبع النموذج البنوي العضوى :

(١) نظرية التحليل النفسي : (سيجموند فرويد)

يعتبر أتباع هذه المدرسة من أتباع النموذج البنوي العضوى باعتبار أنهم يعالجون موضوع تنظيم العاطفة مع الخبرة عن طريق دراسة الأبنية السيكولوجية التي تحمل محل بعضها داخل مراحل نمو تتسلخ إحداها عن الأخرى ويميل أصحاب هذا الاتجاه إلى التركيز على الشخصية من جانبها الانفعالي من حيث الصراعات النفسية ومدى تحقيق النجاح في حلها والتكيف معها رغم ارتباط هذا المدخل بمجال الطب العقلي والصحة النفسية أكثر من ارتباطه بمجال علم نفس النمو . إلا أنه يشغل مكانة كبيرة في الدراسات الخاصة بنمو الشخصية ، وتجد دراساته حتى

الآن مصدرا لمفاهيم ومصطلحات فحص الاضطرابات العقلية ، وفي الحقيقة تعتبر هذه الدراسات الأولى المنظمة والغنية في فهم نمو الإنسان ، وقد ارتبط هذا المدخل باسم سيجموند فرويد ورؤيته ، حين وضع أساسها مع نهاية القرن التاسع عشر . ورغم أن علماء هذا المدخل يرون أن أساس السلوك البشرى أو الشخصية الإنسانية تكمن في دوافع فطرية إلا أنهم يفترضون وجود تركيبات انفعالية تحل أحدهما محل الأخرى ، على مسار مراحل النمو وتمثل وظيفتها في الصور المختلفة التى تتخذها طريقة تكيف الفرد مع نفسه .

وتقوم النظرية في أساسها على افتراض وجود دوافع جبلية لخصها فرويد في دافعين أساسيين هما الدافع للبقاء والدافع لحفظ النوع أما دافع البقاء فهو ليس بأهمية الدافع الثانى لحفظ النوع حيث إنه لا يتعارض أو يتداخل مع الدافع الفردى وأن هذا الدافع يمكن اعتباره الطاقة التى تشكل سلوك الإنسان ونموه وقد أطلق فرويد على هذه الطاقة مصطلح الليبدو (Libido) وهو اسم أعم للطاقة الجنسية التى تشكل أساس حفظ النوع . وقد أضاف فرويد مفهومين جديدين لكى يشرح مصدر الطاقة أو الدوافع التى تحرك السلوك البشرى وهى الحب ودافع البقاء (EROS) وغريزة الموت أو الاعتناء (THANATUS) ونحن هنا لسنا بصلد مناقشة مدى أهمية هذه الآراء وإنما نحاول أن نوضح الأساس الذى استخدمه فرويد عند تحليله للنمو البشرى .

وقد قسم فرويد الشخصية الإنسانية إلى ثلاثة مستويات أو أبنية تختلف كل منها في وظيفتها وطريقة التعبير عن شكل التفاعل الذى هو جوهر النمو ومعيار تحقيق الإشباع لهذه الطاقة الأساسية . وقد أطلق على البناء الأول اسم الأنا الدنيا أو « الهو / الهى » (ID) وهى تشمل كل الدوافع الغريزية التى يرثها الإنسان بصفته إنسان والوليد البشرى يمثل الطاقة تبحث عن إشباع دون النظر إلى حدود الإمكان أو التحكم في طريقته ، فإذا ما جاع صرخ حتى يصل إلى حلقة التدى أو المرضعة فىنسى كل شئ دون ذلك ، وتسمع صوت رضاعته مثل الحيوان الصغير ومنذ الميلاد تبدأ هذه الدوافع في الاصطدام بالواقع فيجد الطفل أن حاجته للطعام تأتى عليها فترات لا يمكن إشباعها بسرعة وقد تأتى فترات لا يمكن فيها هذا

الإشباع فالألم مشغولة أو في موقف لا تتمكن فيه من هذا الإرضاع فيكون الصراع الذى ينشأ من الصراع بين الأنا الدنيا وبين الواقع وينشأ مستوى ثان من البناء للشخصية الإنسانية تؤدي وظيفة أخرى من التفاعل وهذا المستوى هو « الأنا EGO » وهو هذا المستوى العاقل الواقعي من الشخصية الإنسانية التي تترك الممكن من المستحيل بل تعرف أن تأخر الإشباع عادة ما يكون أمرا مرغوبا فيه وأن الأهداف طويلة الأمد قد تتطلب تأجيل أو نسيان الأهداف العاجلة ومن هنا تحاول « الأنا » توجيه رغبت الأنا الدنيا إلى قنوات يحصل منها الإنسان على أقصى فائدة له . ويجب علينا أن نأخذ بعين الاعتبار أنه ليس هنا تضاد أو تناقض بين « الأنا الدنيا » و « الأنا » فكلهما يعملان من أجل هدف واحد هو إشباع حاجات الفرد .

أما المستوى الثالث الشخصية فهو ما يسمى بالأنا العليا (Superego) وهي تقع في مكان التضاد مع المستويين الآخرين وتحدد المظاهر الأخلاقية الهادفة للشخصية ، وهي مثل الأنا تنتج من الاتصال بالواقع أو البيئة ولكنها تتصل بالواقع الاجتماعي وليس بالواقع الجسدي ، ونمو الأنا العليا لا يحدث في الطفولة وإنما في المراحل المتقدمة من العمر وتنشأ من خلال تلويث القيم الاجتماعية^(١) والثقافية وعدم قدرة الفرد على حل الصراع الموجود بين الأنا الدنيا والأنا العليا يشكل السبب الرئيسي لأغلب أنماط السلوك غير السوي إن لم يكن كله كما يرى فرويد .

وهذه الأبنية الثلاثة تشكل أساس التغير النوعي في التفاعل الذى يحدث في مراحل النمو المختلفة وظهورها يحدث المراحل المختلفة للنمو عند فرويد .

(١) تلويث (Internalization) ويطلق عليها في بعض الأحيان استدخال والمقصود بالتلويث هنا أن تنقل القيم من المصدر الخارجي وتصبح ذاتية لدى الإنسان .

مراحل النمو النفسي عند فرويد :

يقسم فرويد التغيرات التي تحدث في عملية النمو النفسي إلى مراحل متعاقبة يمكن تمييزها عن بعضها البعض عن طريق الأشياء أو الأنشطة اللازمة لإشباع رغبات الفرد أثناء كل مرحلة ومعياري النمو عنده هو وصول النمو الجنسي إلى النضج الكامل ويتحقق ذلك في مرحلة المراهقة بمعناها الواسع وتحدد كل مرحلة حول نطاق الاستثارة الجنسية أو طريقة الإشباع فهي تبدأ بالمرحلة الفمية (Oral) ثم المرحلة الشرجية (Anal) ثم تنتقل إلى المرحلة القضيبية (Phallic) ثم تفقد هذا التحديد الواضح في سن السادسة وتظل كامنّة غير واضحة المعالم والحدود حتى مرحلة المراهقة حيث يبدأ النضج الجنسي ومظاهر الانفعال الخاصة به ويتم إشباع الدافع الأساسي وهو المحافظة على النوع فيما يسميه بالمرحلة التناسلية (Genital stage) .

وسنحاول فيما يلي أن نلخص أهم المظاهر الرئيسية لكل مرحلة من هذه المراحل :

١ - المرحلة الفمية : (Oral Stage)

ويمكن أن نطلق عليها مرحلة الاستقبال حيث يشكل الفم مدخل استقبال للمحافظة على النوع كما يعتبر الباب الرئيسى لاكتساب الخبرة من المجتمع المحيط به وتمتد هذه المرحلة من خلال سنى المهد قديماً مع الميلاد وحتى منتصف العام الثانى تقريباً وفي هذه المرحلة يتركز اهتمام الطفل في عملية الرضاعة ويشعر باللذة عندما يضع أى شيء في فمه ويمثل ذلك في عملية الرضغ من الثدي أو معص الأصبع أو وضع الأشياء في فمه . ويقول فرويد بأنه رغم اهتمام الطفل البالغ بإشباع رغبته النابع من طاقة الحب (EROS) إلا أن ذلك يتضمن أيضاً نزعة اعتدائية (Thanatos) تظهر في سلوكه العدوانى عندما يعض ثدى أمه أو يد أبيه أو تقطيع أى شيء أو تحطيمه بل إن الرضاعة في حد ذاتها نزعة عدوانية فهو يريد أن يمتص أمه كلها . وتشكل الأنا الدنيا البناء الأساسى في سلوك الطفل منشأ وتوجيها وغاية .

٢ - المرحلة الشرجية : (Anal Stage)

ويمكن أن نطلق عليها مرحلة الإخراج وتبدأ في منتصف العام الثاني من عمر الطفل وتستمر حتى نهاية العام الثالث تقريباً وفيها يتحول مصدر اللذة إلى عملية الإخراج ويبدأ ظهور الأنا (EGO) عندما نحاول أن نفرض عليه نظاماً دقيقاً لضبط عملية الإخراج التبول والتبرز فيعيد لديه صراع بين تحقيق رغبته عاجلاً وبين من يواجهه من حدود يفرضها الواقع تجعل ذلك منظماً وفي بعض الأحيان مؤجلاً فيلجأ إلى قبول الواقع مقابل الحصول على الاستحسان الاجتماعي وتبدأ الأنا في تنظيم العلاقة بين الرغبت القطرية وبين الواقع المحيط بالفرد .

٣ - المرحلة القضيبية : (Phallic Stage)

ويمكن أن نطلق عليها مرحلة تحديد الجنس وتبدأ في نهاية العام الثالث حتى سن السادسة تقريباً ويتحول فيها مركز الاهتمام من عملية الإخراج إلى عملية الممايزة بين الذكر والأنثى ويرى فرويد أن بداية ظهور عقدة الذكورة وعقدة الأنوثة تكون في هذه المرحلة حين تظهر أيضاً مخاوف الختان عند الأطفال ويواكب هذه المرحلة أيضاً ظهور عقدة أوديب والكترا فيرغب الطفل في أن يحمل محل أبيه كمحور حب والدته ويتمزق بين حب الأب وكرهه ويبدأ هذا الصراع في الذوبان فيتخلص الابن من مشاعر الرغبة نحو والدته بتقمصه شخصية والده وتبدأ مرحلة أخرى من حياته . أما من ناحية الطفلة فتعاني من عقدة اليكترا وعندما تجد نفسها غير قادرة على أن تنافس أمها في حب والدها تبدأ في تقمص شخصية أمها . ويقول فرويد أن لجوء بعض الأفراد إلى اختيار شركاء حياتهم من أناس يشابهون آباءهم أو أمهاتهم يعتبر مظهرًا من مظاهر وجود بعض هذه الميل المثلية من هذه المرحلة .

٤ - مرحلة الكمون : (Latency Stage)

وتبدأ مع بداية أعمار السادس وحتى سن المراهقة أو البلوغ أى في سن الثانية عشرة تقريباً ويبدو فيها الطفل وقد تخلص من عقدة أوديب واليكترا وتم له

ما أراد من تقمص للشخصية المثلية من ناحية الأب والأم ونتيجة لهذا التقمص تبدأ الأنا العليا في الظهور وتتميز هذه المرحلة بحياها وكمون انفعالاتها وعدم ظهور عقد ترتبط بنوع الجنس .

٥ - المرحلة التناسلية : (Genital Stage)

وتبدأ مع البلوغ الجنسي بمعناه المعروف وهي تعتبر ميلاداً جديداً للفرد حيث تتكرر فيه المراحل السابقة فنجد أناسا يجنون اللذة القمية في حبهم للأكل والهوى إلى قضم الأظافر أو التدخين والتفتير في الإنفاق بينما نجد أناسا يميلون إلى وجود اللذة في الإخراج فيتميزون بإصدار الأصوات العالية وتشكل عملية الانفاق المادى لديهم مشكلة ولكن المهم في هذه المرحلة إطلاع الأنا العليا (Superego) لتأكيد وجودها فبدأ متسلطة جامدة في شكل الاستمسك بمطلقية القوانين وفي مظاهر المثالية لدى المراهق ثم تظهر مرونتها مع النضج الكاملة . وبما أن مرحلة المراهقة تصل بالطاقة الليبيدية إلى مرحلة الأشباع الصريح فإن فرويد يرى أن هذه المرحلة هي المرحلة النهائية في سلم نمو الشخصية .

ويرى فرويد (Freud, 1949) أن نمو الشخصية في الكبر يعتمد اعتماداً أساسياً على خبرات الطفولة وما تم إشباعه أو كبتته من الرغبات الفطرية فالشخصية السوية هي التي تم إشباع رغباتها في كل مرحلة بينما يؤدي عدم إشباع هذه الرغبات أو كبتها إلى ظهور العقد والنزعات العدوانية والصراعات بين الأنا الدنيا والأنا العليا وثبوت الفرد في مرحلة الأنا (Ego) وعدم قدرته على تنويع الأنا العليا بمعنى التزامه بالسلطة الخارجية دون نشوء الضمير كما تظهر حالات اللامبالاة وتخيل قنوات أخرى لإشباع هذه الرغبات وحيل دفاعية مرضية مثل الإسقاط أو التبرير أو رد الفعل أو الإنكار وما إلى ذلك من حيل يحاول فيها الفرد التكيف مع ذاته وفي بعض الحالات الممكنة يتحول إلى الإعلاء أو الإحلال أو التعويض من أجل الحصول على التقبل الاجتماعي . ومن الملاحظ أن رؤية فرويد للدوافع الإنسانية تنبثق من رؤية الإنسان مسيراً ببطاقة شريرة ودوافع بيمية كامنة من الأنا الدنيا وأن مهمة النمو تحقيق الإشباع بمعيارين أساسيين وهما المعيار الناقى ثم معيار المقبولة الاجتماعية الموافقة مع هذا المعيار الناقى .

(ب) نظرية النمو النفسي الاجتماعي : (أريك إريكسون)

رأينا كيف أن فرويد اعتبر الطاقة الليبيدية بمدلولها الجنسي في مضمونها وحب الحياة والعذوانية في مظهرها هي أساس النمو وأطلق على المراحل الثمانية مسميات ترتبط بهذه الطاقة الجنسية ووضعها في تقسيمات مرتبطة بإشباعها . ولكن إريكسون الذي تعتبره أنا فرويد من أهم تلامذة التحليل النفسي قد اهتم بأن الأحداث الاجتماعية على نمو الشخصية الفردية وأصبح هدف النمو عنده خلق شخصية متوافقة مع الواقع الاجتماعي وليس كما يرى فرويد خلق شخصية متوافقة مع نفسها وهو بذلك يؤكد على دور المجتمع والعلاقات بين الأفراد في النمو الفردي . فنمو الشخصية يسير طبقا لخطوات تم تحديدها مسبقا باستعداد الكائن الحي للتعرف على المجتمع المحيط به والتفاعل معه ، هذا المجتمع الذي يبدأ بصورة باهتة للألم وينتهي بصورة واضحة للبشرية كلها والنمو يسير في مراحل تتميز بحلول متصاعدة للمشكلات والصراعات بين حاجات الفرد والمتطلبات الاجتماعية . والمراحل ثمانية لكل منها نمط معين بين الصراع يتم حله تماما أو على الأقل بطريقة مرضية قبل أن يتم الانتقال إلى صراع المرحلة التالية كما أن الفشل في أحد هذه الأنماط الصراعية سوف تؤدي إلى اضطرابات نفسية قد تأخذ في أغلبها أشكالا اجتماعية (Erikson, 1968) .

وفيما يلي تعريف بالمراحل الثمانية التي أشار إليها إريكسون ونلاحظ في الاسم الذي أطلقه على كل منها نوعية الصراع : القطبين الإيجابي والسلبي له .

١ - مرحلة الإدماج (Incorporative) أو مرحلة الثقة مقابل عدم الثقة

(Trust Vs. Mistrust) وهي توازي المرحلة القمية عند فرويد واعتبرها مرحلة استقبال وتقبل ثم تمسك بالنمط المستقبل فالطفل يواجه أمورا كثيرة غريبة عليه كثير منها متذبذب للدرجة أنه يصعب عليه أن يضع نسقا توقعيا لما يحدث مما ينتهي به إلى شعور بعدم الثقة أو عدم القدرة على التنبؤ بما سوف يحدث . للطفل يحتاج إلى أن ينشئ علاقة يحس فيها بأن ما يطلبه تكون أمه جاهزة ، فيتولد لديه شعور بالثقة يجعله قادرا على فهم ما يدور حوله ويتحمل تأجيل إشباع رغبته .

٢ - مرحلة التسيير الذاتي مقابل الريبة والتخجل
(Autonomy Vs Shame & doubt)

وتقابل المرحلة الشرجية عند فرويد وتتميز عند إريكسون بالنضج المتضاد بين الاستمساك بالشئ أو تركه فهي مرحلة التدريب على التحكم في الإخراج مع بداية القدرة على المشي وممارسة بعض أنماط الحركة والتوجيه الذاتي يحاول الطفل أن يظهر قدرته على القيام بأى عمل دون أن يدري حقيقة مدى هذه القدرة ومن ثم يجب علينا أن نحميه من المبالغة في الثقة في قدرته مع إعطائه الفرصة لإثبات هذه القدرة فينشأ لديه إحساس بالثقة في قدراته وإلا أدى تجاهلنا لذلك أو تركنا لشعور الإحباط يسيطر عليه إلى إحساس بالتخجل والشك في امكانياته .

٣ - مرحلة الدمعور أو الاقتحام : (Intrusive Stage)

أو مرحلة المبادرة مقابل الشعور بالذنب وتقابل المرحلة القضيبية عند فرويد وتتميز بالانطلاق إلى الآفاق الجديدة وفرض النفس على الآخرين حتى يحاول تحقيق ذاته في الصراع الأوديبى وتعتبر استكمالاً للمرحلة السابقة فهي تضيف إلى القدرة على التسيير الذاتي القدرة على تنفيذ ما يبدؤه والمشكلة التى يمكن أن تواجه الطفل في هذه المرحلة هي خوفه من أن ينتج عن سلوكه ما يعتبر ضرراً للآخرين أو ردود الفعل الطيبة من والديه .

٤ - مرحلة التمكن مقابل الشعور بالنقص : (Mastery Vs Inferiority)

يرى إريكسون أن الطفل عندما يصل إلى حالة من التوافق مع أسرته عن طريق التوحد الأوديبى يكون مستعداً للدخول في العالم الخارجى فهذه هي مرحلة الالتحاق بالمدرسة الابتدائية ويطلب منه أن يقوم بإنتاج أشياء محددة وإنجازات معينة وسينال مقابل ذلك اعترافاً ومكافأة فيظهر الطفل

رغبته المستمرة في أن يقوم بأى عمل وأن يعهد إليه أعمالاً تناسب قدراته ويبال في مقابل الأداء تشجيعاً يولد لديه الشعور بالتمكن وإن صادف إحباطاً وعدم تقدير ممن يحيطون به سينقلب إحساسه إلى شعور بالنقص .

٥ - مرحلة تحديد الهوية الاجتماعية أو الهوية المتميزة مقابل الهوية المتجمعة (Identity vs , Indentity confusion)

وهي مرحلة المراهقة التى يواكبها ثورة فسيولوجية يوازيها ثورة نفسية ورغبة في الاستقلال وتحديد الذات . فهو لم يعد ينتمي إلى عالم الصغار وأصبح عليه أن ينظر إلى عالم الكبار والتعرف على الأدوار المستقبلية المطلوبة منه في المجتمع وتناسب حالته الجديدة ، ولكنه يواجه باعتراض الكبار على أساس أنه لم يصبح « رجلاً » بعد ، فينشأ لديه إحساس بالهامشية ولكن إذا ما استطعنا مساعدة الفرد المراهق على معرفة المرحلة التى يمر بها وتحديد انتهائه إلى فئة الشباب ، وما يليق بهم تولد لديه إحساس بالانتماء وتعرف على دوره ومدى تميزه عن أدوار الآخرين .

٦ - مرحلة الألفة مقابل الإنعزال (Intimacy vs Isolation) :

يصعد إريكسون مراحل الصراع لتتخطى مرحلة المراهقة إلى مرحلة الرشد والنضج والشيخوخة على نفس النسق الذى كان في المراحل القبلية فيقول إنه إذا استطاع الفرد أن يجتاز صراع المراهقة وتحدد هويته على أساس أنه فرد اجتماعي عامل ذو قدرات معينة فيتحول تجاه الآخرين من أجل علاقة تألف تحقق الرضا لطرفيها وهذه المرحلة يكون فيها الزواج كالألفة الاجتماعية أو الوظيفة كالألفة المهنية وتتميز بالرضى عن تقديم بعض التضحيات دون حرج أو خوف من أن يؤثر ذلك على كيان الفرد . المشكلة التى قد تتكون هي عدم القدرة على تفهم علاقة الأخذ والعطاء وتكوين الألفة مع الآخرين فىرى المراهق أمانه في الانعزال والتفوق .

٧ - مرحلة الإنتاج مقابل التبلد (Generativity vs Stagnation)

ويمكن وضع هذه القضية في صيغة تساؤل للفرد بما يجب أن يفعل أو ينتجة بخلده بعد انتهاء حياته . وقد يكون إنجاب أطفال وتربيتهم أو اختراع شيء ما يُبقى ذكره أو إنتاج عمل يحمل الدليل عليه . وقد يتهي به الأمر إلى نوع من الضياع وعدم القدرة على الإثمار وتوافق مشاعر الانزعاج التي صادفه في فشله في الصراع السابق .

٨ - مرحلة تكامل الأنا مقابل اليأس (Ego integrity vs Despair) :

تأتي الشيخوخة كمرحلة أخيرة من دورة الحياة حين يحس الفرد أنه أخذ من المجتمع كل ما يريد وأعطاه ما يستطيع ولو تُخبر في أن يعلو هذه الحياة لما اختار عن دورتها الماضية بديلا أو على الأقل بأدنى تغيير وأصبح الشعور بدنو الأجل ليس عبئا أو حسرة على ما فات وإنما أمرا طبيعيا بعدم تمام رسالته في هذه الدنيا ولكن المشكلة هي احتمال إحساس الفرد بالفشل والخوف من الموت مع اليأس مع قدرته على الإثمار ورغم أنه يشعر بالاشتمتزاز من حياته إلا أنه يتمنى لو عادة الساعة إلى الوراء كثيرا ما يواجهه اليأس من تحقيق ما يتمناه .

جدول رقم ٢ - ١ يبين

« مراحل النمو عند فرويد وإريكسون »

| العمر الزمني بالتقريب | مراحل فرويد | مراحل إريكسون |
|-------------------------|-------------|---------------------------------|
| ١٥ - المهد | القيمة | الثقة × عدم الثقة |
| ١,٥ - ٣ الطفرقة | الشرعية | التسليم الذاتي × الريبة التحجّل |
| ٣ - ٦ المبكرة | القضائية | المبادرة × الشعور بالذنب |
| ٦ - ١٢ الطفولة المتأخرة | الكمون | التمكن × الإحساس بالنقص |
| ١٢ - ١٩ المراهقة | التناسلية | الألفة × الانزعال |
| ١٩ - ٤٠ الشباب | — | الألفة × الانزعال |
| ٤٠ - ٦٠ النرشد | — | الإنتاج × التبلد |
| ٦٠ - ٨٠ الشيخوخة | — | تكامل الأنا × اليأس |

ولعل من الأمور الواجب التنويه إليها الفروق الواضحة بين وجهتي نظر فرويد وإريكسون وأوضحها رأى كل منهما في المجتمع ووظيفته . فرى فرويد أن الهدف الأساسي للمجتمع هو تحديد سلوك الفرد من خلال الكبت أو الإعلاء ، وما الإعلاء إلا نوع من إعادة التنظيم والتركيب وقد بنى فرويد هذه النظرة على أساس أن الكائن البشرى في أساسه ليس كائناً اجتماعياً وليس بقادر على أن يصبح كذلك لولا التنظيمات المحيطة ، فالفرد والمجتمع كيانات مستقل أحدهما عن الآخر ولا ينسجمان مع بعضهما ومن هنا ظهر مفهوم الأنا العليا التى تحكم وتوجه ، ولكن إريكسون رغم اتفاقه مع فرويد في أن كيان الفرد يسير بطريقة غائية في إطار مراحل متتابعة تنبثق منها صراعات ينتج عنها تحول شخصية الإنسان إلا أن الهدف من هذه الصراعات تنمية السلوك التكيفى مع المجتمع وخلق شخصية اجتماعية سليمة و بينا الهدف من النمو عند فرويد إلى خلق شخصية سوية مع نفسها حتى أن أنماط السلوك التى يلجأ إليها الفرد باعتبارها حيل دفاعية هدفها تحقيق التكيف مع الذات . ومن ثم فإن دور المجتمع عند إريكسون التفاعل مع الفرد ليساعده على الانطلاق إلى آفاق جديدة ، وأنه عندما يواجه الفرد بتحديات تتطلب قدرات معينة فإنه يتيح للفرد فرصة ودافعية لاتساع قدراته وظهور منظور أكثر مرونة وتكيف للدور الفرد وعلاقاته في العالم الخارجى .

جدول رقم ٢ - ٢
« يبين مبادئ الاختلاف بين فرويد وإريكسون »

| إريكسون | فرويد | مبادئ الاختلاف |
|--|------------------------------|-----------------------|
| من الميلاد حتى الشيخوخة | من الميلاد حتى المراهقة | ١ - المدى |
| ما بين الأشخاص | داخل نفسية الشخص | ٢ - المجال |
| اجتماعي ثقالي | بيولوجي سيكولوجي | ٣ - المنحى |
| الناحية الاجتماعية | الناحية الجنسية | ٤ - التركيز |
| الأنا | الهو / إلهي (الأنا العليا) | ٥ - مصدر السلوك |
| عمليات ثانوية | عمليات أولية | ٦ - الأساس |
| ما بين الفرد وأبويه والثقافة التى نشأ فيها . | ما بين الفرد وأبويه | ٧ - العلاقات الأساسية |
| اجتماعية | كلينيكية | ٨ - محركات السلوك |

(ج) نظرية النمو المعرفي : [جان يياجيه]

ترتبط نظرية النمو المعرفي عادة بنظرة يياجيه التي اعتبرت هذا الجانب من النمو جانباً أساسياً وبمثابة ركيزة للجوانب الأخرى ، وقد تأثر يياجيه بخلفية ثقافية ارتكزت على ما درسه في علم الأحياء وقراءاته في علم المعرفة التكويني (*) كما ظهر في كتابات الفيلسوف الألماني العقلاني إيمانويل كانت Emanuel kant فعلم الأحياء يهتم بتكثيف الأنواع داخل بيتها وبمحصنيتها عن طريق وضعها في نظم تطوري يسير من البسيط إلى المعقد أو زمني من أول المخلوقات إلى أحدثها على وجه الأرض ويرى علماء الأحياء أن السبب في هذه التحولات أو الانقراضات هو عملية التكيف مع البيئة أما فلسفة كانت فإنه يرى كما سبقه سقراط بأن العقل لا يمكن أن يكون صفحة بيضاء وإنما هناك قدرات عقلية موروثية هي التي تحدد مدى التعرف على الخبرات والتفكير فيها فالقدرة على إصدار الأحكام والقدرة على فهم الزمان والمكان والعدد تعتبر من صفات العقل الموروثة وهي التي تجعل العقل قادراً على تفهم الخبرة التي يمر بها ومن هنا كان اهتمام يياجيه بكيفية اكتساب المعرفة وتطورها لدى الأطفال في إطار وجود قدرات أولية موروثة تتحول وتبديل من احتكاكها بالخبرة المحيطة بالفرد عن طريق التكيف . وهذه القدرات هي في أساسها ما نطلق عليه الأبنية - [Schemata] .

وهذه القدرة لها ثلاث صفات أساسية :

(أ) الكلية : أى أن مجموع الأجزاء لا يساوى الكل أو العكس فيجب ألا ننظر إلى الجزء بمعزل عن الكل .

(ب) التبدل : أى أن تكامل الكل يجعله يبدل من بعض أجزائه ليناسب التغير الذي يمكن أن يحدث في جزء آخر .

(ج) التنظيم الذاتي : وهي أن التفاعل مع الخبرة لا يؤدي إلى تحسين النتائج كمًا فقط وإنما كيفًا أيضا أى تحسين صيغة التفاعل الناتج من تنظيم الذات . [عيسى ١٩٨١] .

ونظرية جان بياجيه نظرية مرحلية ترى أن النمو يسير في مراحل كل منها أكثر تعقيداً من سابقتها وإن كانت تنسلخ منها ، وتعتمد عليها ، ولقد حدد بياجيه أربعة مراحل رئيسية للنمو المعرفي قد تشتمل بعض منها على مراحل فرعية متعددة ، ورغم اختلاف كل مرحلة عن الأخرى إلا أنه لا يمكن لنا أن ننظر إليها باعتبارها مراحل ثابتة ولكن الطفل دائماً في دينامية مستمرة من التفاعل مع بيئته يزداد محتوى معرفته كما يتغير أسلوب تفاعله أيضاً ومن ثم نوعية هذا المحتوى . وهذه المراحل الأربعة الرئيسية هي :

جدول رقم ٢ - ٣
وبين مراحل النمو المعرفي عند جان بياجيه^(٥)

| | | | |
|---|--------------|--------------|---------------------------------|
| ١ | الميلاد | سنتين | المرحلة الحس حركية |
| ٢ | سنتين | سبع سنوات | مرحلة ما قبل العمليات الفكرية |
| ٣ | سبع سنوات | إحدى عشر سنة | مرحلة العمليات الفكرية الميائية |
| ٤ | إحدى عشر سنة | خمس عشر سنة | مرحلة العمليات الفكرية الرمزية |

والحدود العمرية التي وضعها بياجيه ليست واضحة المعالم ففي رأيه أن الفروق الفردية والحضارية تلعب دوراً هاماً في تحديد العمر الزمني للانتقال من مرحلة إلى أخرى وأن تحديد العمر الزمني ليس إلا محاولة لاعتبار التفاعل مع البيئة كأساس لهذا النمو ولا بد إذن من وجود زمن يتم فيه هذا التفاعل ولكن يؤكد تنابعها ولزومية كل مرحلة لثابتها . وأن بين كل مرحلة وأخرى فترة انتقال قد تطول أو تقصر طبقاً لهذه الفروق ولذا كان هذا التقسيم العمري يجب أن ينظر إليه باعتباره عاملاً مساعداً للفهم والبحث في النمو المعرفي دون أن يكون محمداً لنا في

(٥) أضاف تلاميذه مرحلة خامسة أسموها مرحلة الكشف عن المشكلة أو مرحلة العمليات الجدلية ووردت تحت مستوى العمليات الفكرية ذات المرتبة الثالثة . (Arlin, 1975)

third order operation.

حركتنا تلك . بل إن يياجيه قد أشار إلى أن نمط التفكير عند الفرد الواحد قد تختلف باختلاف نوعية المواقف فمثلا في المواقف العلمية قد نجد فردا في مرحلة التفكير الرمزي ولكننا نجده ينكص في المواقف الاجتماعية إلى مرحلة التفكير العياني وهو ما يطلق عليه يياجيه « الصدع » [decalage] .

العوامل المؤثرة في النمو المعرفي :

١ - النضج بمعنى النمو الفسيولوجي المتمثل في العمر الزمني أو النمو الذي ينتج عن مؤثرات جينية أو خبرة عارضة .

٢ - الخبرة المادية وهي ناتجة عن ممارسة عمليات حسية على البيئة واستكشافها واستكشاف العلاقات الكامنة بين أجزائها عن طريق العمليات الحسية .

٣ - الخبرة الاجتماعية وهي ناتجة عن التفاعل داخل الإطار الاجتماعي الذي يعيش فيه الفرد وتساهم مساهمة فعالة في تخلص الفرد من التركيز حول الذات الذي يخلقه من سجن المطلقيات إلى حرية النسبية ويمكنه من حرية الإدراك كما أن معرفة اللغة الناتجة من هذه الخبرة تؤدي إلى القدرة على التفكير الرمزي والتخلص من التفكير العياني .

٤ - التوازن Equilibration وهي عملية التنظيم الذاتي ويعتبرها يياجيه أكثر هذه العوامل أهمية في عملية النمو ، ويمكن تعريفها بأنها التنظيم الداخلي التقدمي للمعرفة الذي يتم على هيئة مراحل . ولعل تأكيد يياجيه على هذا العامل الذي يأخذه إلى جانب النظريات التفسيرية التي تركّز على النضج أكثر من وجوده في وسط المحور المتصل بينها وبين النظريات التراكمية ، ولكن رؤيته له على أساس التفاعل المستمر مع المحيط الذي يؤثر ويتأثر به يجعله خارج معسكرها .

كيف يحدث النمو ؟

يرى بياجيه أن كل كائن حي لديه نوع من الميل إلى التوازن^(٥) equilibration عن طريق تنظيم (أو إعادة تنظيم) العمليات التي يقوم بها داخل نظام متكامل فالحركات العشوائية التي يبدأ بها الوليد حياته سرعان ما تأخذ نظاما متكاملا ينم عن غرضه وهذه القدرة على التنظيم وإعادة التنظيم تعتبر البناء الأساسي لدى الإنسان وهي التي تساعد على إثراء محصول الخبرات لديه من ناحية ومن ناحية أخرى تجعله قادرا على استمرارية هذا الإثراء .

وعملية التوازن في جانبها العقلي تماشي عملية التوازن في جانبها الجسمي وهي أشمل من معناها عملية التكيف البسيطة التي تعني القدرة على التغير لمواجهة التغير البيئي وإحداث التغير البيئي من أجل موافقة الحالة التي يكون عليها الفرد .

وإذا كانت عملية التوازن الجسمي تختص بإحداث التكيف والتكيف بنظامنا الجسدي فإن عملية التوازن العقلي تختص بإحداث التكيف والتكيف في أنظمتنا العقلية وهي ما يطلق عليه اسم الهياكل المعرفية أو الأنوية المعرفية Schemata ويتم التوازن عن طريق عمليتين أساسيتين هما المماثلة والمواءمة assimilation and accommodation فالمماثلة هي استقبال خبرة من البيئة ووضعها في تركيبات عقلية موجودة عند الفرد وقد تشمل تعديل هذه الخبرة الجديلة لكي تماثل البناء الموجود أما عملية المواءمة فهي تعديل الأنوية المعرفية الموجودة لتناسب ما يستجد من خبرات وهاتان

(٥) استخدم بياجيه مصطلح الاتزان equilibrium في كثير من كتاباته ، ولكنه فضل عليه مصطلح التوازن Equilibration على أساس أنه المصطلح الأول يشير إلى حالة ثابتة ، بينما الثاني يشير إلى عملية دينامية تفيد الاستمرارية وهو ما يرتبط فعلا بالهو كما يراه [Piaget 1965] .

العملتان مكملتان لبعضهما فالمثالة لها جانب الموازنة والتعديل ،
والتعديل ، هدفه المثالة وتنتجها تصحيح الأبنية المعرفية الموجودة
وإثرائها وجعلها أكثر قدرة على التصميم وتكوين المفاهيم .

وهذه الأبنية المعرفية تعتبر بمثابة أوعية ادخلية تدخر فيها
الخبرة الماضية وهي مستعدة دائما لاستقبال الخبرة الحديثة إذا
ما مثلت هذه الأدعية ولكن عدم الاتزان disequilibrium يحدث
عندما تفشل هذه المثالة فتنب الموازنة من هذه الأدعية أو تنشوء
أوعية جديدة لاستقبال الخبرة الحديثة ، وسير النمو على هذه الوتيرة
إخلال بالتوازن disequibration يتصدى له التنظيم الذاتي ليمد
التوازن الذى سرعان ما يختل نتيجة التفاعل المستمر بين طرفين
متضربين هما الكائن الحي والعالم المحيط به ، ومن ثم يسير الانتقال من
توازن إلى توازن أعلى .

مقياس النمو عند يياجيه :

يرى يياجيه أن النمو المعرفي هو الجانب الأساسي في جوانب
النمو المختلفة ورغم أنه يعتمد على الجوانب الفسيولوجية والجوانب
الاجتماعية إلا أن النمو المعرفي ذاته يؤدي باستخدام مزيد من عمليات
التوازن إلى نمو القدرات الداخلية والتفاعل الاجتماعي . ويجب أن
نفرق بين النمو المعرفي كما يراه يياجيه وبين الذكاء كما هو معتاد بين
كثير من علماء النفس الآخرين . « فالذكاء » عند يياجيه ليس تلك
القدرة الهلامية التي يمتلك منها الفرد كميات معينة كما تبدو في
مقاييس الذكاء المعتادة ولكنه طريقة للسلوك تنعكس في قدرة الفرد
على التكيف ولأن التكيف يتم بطريقة المثالة والموازنة أو
الاستيعاب والتعديل فإن الذكاء يمكن تعريفه في إطار هذه القدرة
وننتاجها إذن فهو عملية ونتائج ويمكن قياسه عن طريق التعرف على
مدى هذه القدرة وعلى محتوى نتائجها من كم وكيف التركيبات
المعرفية ولذا بني مقياسه على أساس التوصل إلى البناء المعرفي

الموجود لدى الفرد وأطلق عليها اسم أعمال tasks بدلا من اختبارات ، ويعتبر يياجه قمة الذكاء في القدرة على القيام بالعمليات المنطقية الرياضية -Logico mathematical operations والعمليات هي التفاعل بين عناصر الخبرة من أجل الوصول إلى نتائج جديدة وإدراك العلاقات والقواعد المنظمة لها وكونها منطقية يبعدها عن التوليفية التي قد يلجأ إليها الأطفال أو الأفراد في المراحل الأولى من النمو . ولأنها رياضية فهي تعتمد على الرمز وتبعد عن الحس ومن هنا كانت المرحلة الأخيرة في سلم النمو عنده هي مرحلة العمليات الفكرية الرمزية .
(Formal operational thought)

(د) نظرية النمو الأخلاقي « لورانس كولبرج » :

من بين النظريات الأكثر انتشارا في الغرب حول النمو الأخلاقي هي نظرية لورانس كولبرج في نمو الحكم الأخلاقي ، وقد استنبطها كولبرج من آراء جان يياجه التي نشرها في تقريره الشهير « نمو الحكم الخلقي لدى الطفل » سنة ١٩٣٢ م ولكن رغم أن أساس النمو الأخلاقي عنده هو نفس الأساس الذي أشار إليه يياجه وهو الحكم على المشكلة الأخلاقية بنض النظر عن السلوك المتطلب تجاهها فإن كولبرج توصل إلى نظرية كاملة ذات محتوى جديد يجعل المقارنة بينهما أمرا فيه اجماع خاصة وأن يياجه لم يكن يقصد بتقريره هذا وضع نظرية كاملة بقدر ما هو مناقشة نظريات قائمة في إطار من نتائج مقابلات إكلينيكية على أساس من مفهوم إيمانويل كانت حول الواجب والإلزام الأخلاقي .

كما أن كولبرج ما زال يدخل على نظريته التحسينات المختلفة وخاصة في طرق جمع المعلومات والممار المرجعي لجدولة النتائج . وقد بنى كولبرج النمو الأخلاقي لديه على أساس التحول الاجتماعي الذي ينشأ من التنظيم الذاتي للبناء المعرفي الذي يرتبط بالمرکز حول الذات egocentrism فيبدأ الحكم الأخلاقي في أدائه متأثرا بالمرکز حول الذات وينتهي في أعلاه بالتخلص التام من الممرکز حول الذات في العلاقات الاجتماعية . وقد قسم كولبرج مراحل النمو المختلفة إلى ثلاثة مستويات يضم كل مستوى مرحلتين فرعيتين لتكون الحصيلة ست مراحل :

المستوى الأعلى : ما قبل العرف والقانون .

وكثيرا ما يطلق عليها المستوى اللاأخلاقي بمعنى غياب المعيار الأخلاقي فيه وتعتمد تبريرات الأعمال المختلفة على مذهب المنفعة أو اللذة . فهي تجنب للعقاب أو توقعا للفايدة أو الثواب .

١ - مرحلة الطاعة للسلطة والخوف من العقاب : فنحن نتجنب القيام بأى عمل يكون فيه كسر للقواعد العامة خشية العقاب (تركز تلم حول الذات) .

٢ - مرحلة الفردية والوسيلة وتبادل المنفعة فما يحقق لنا لذة فهو طيب ، وما يحقق ألما فهو شر ، ونحن نتبع القواعد عندما تتفق مع المصلحة العاجلة للفرد واحتياجاته والسماح للآخرين باتباع نفس الأسلوب (اتساع الدائرة لتشمل مصلحة الآخرين ولكن في حدود علاقاتها بمصلحة الفرد ذاته) .

المستوى الثاني : العرف والقانون .

ويتميز هذا المستوى باتباع السلوك الذى يتناسب مع الرؤية العرفية والقانونية والعرف في رأى كولبرج هو ما اجتمع عليه رأى الناس في حدود دائرة معارف الشخص ذاته . باعتباره صوابا أو خطأ بينما يعنى القانون دائرة المسؤولية القانونية التى تتسع لتشمل الأفراد كلهم داخل الإطار العام للدولة كلها أو داخل كيان سياسي معين .

٣ - مرحلة العرف : فنحن نفعل أى شيء طالما كان مساهرا للتوقعات المتبادلة والعلاقات المشتركة بين الأفراد المحيطون بالشخص وتتطلبنا الحاجة لأن نكون أفراد طبيين في عيون الآخرين فنهتم بهم ونحافظ على القواعد التى تدعم السلوك القمطي الطيب .

٤ - مرحلة القانون : وهي مرحلة النظام الاجتماعي ونحن نفعل أى شيء يقع في دائرة عدم انتهاك كيان هذه المؤسسة الاجتماعية وتجنب

انهيارها إذا ما ذهب كل فرد بما يراه صالحا فهي مرحلة التزام بحرفية القانون ونصّه دون استثناء .

المسوى الثالث :

مرحلة ما بعد العرف والقانون (المبادئ الإنسانية العامة) وتمتاز هذه المرحلة العامة بعدم الإلتزام بحرفية القانون وإدراك الهدف الإنساني منه ، وهو خدمة الفرد والمحافظة على كيان المجتمع فإذا كان تطبيقه يتعارض مع المصلحة العامة في المجتمع فإننا في هذه الحالة تكون طاعتنا نسبية وانجهاها الأمثل هو اتباع المبادئ الأخلاقية العامة والإلتزام بها حتى ألام القانون .

٥ - مرحلة العقد الاجتماعي والمنافع وتتميز بالتزام الفرد تجاه القانون على أساس أنه نتيجة للعقد الاجتماعي القائم على المحافظة على القانون من أجل رفاهية الجميع ، ولذا إذا وقف القانون حائلا ضد تحقيق هذه الرفاهية فإننا لا ننظر إليه بصفة مطلقة دائما يمكن تعديله أو إيقافه إذا كان ذلك في صالح المجتمع ككل .

٦ - مرحلة استخدام الضمير واعتبار المبادئ الأخلاقية العامة هي الإلتزام الأول وأن القانون الوضعي يجب أن ينبثق من هذه المبادئ وألا يحدها ولذا نحن نعمل بما يرضى ضميرنا وليس بما يلزأ المسؤولية القانونية .

وهكذا نرى التحول في اعتبار السلطة الخارجية والانصياع لها في المرحلة الأولى إلى اعتبار المثل التي نراها في أعمق ضمائرنا باعتبارها الجهات الأساسية للحكم الأخلاقي ويرى كولبرج أن مراحل النمو الأخلاقي ذات تكامل تربوي أي أن المرحلة التالية تشمل المرحلة السابقة لها كما أنها تلتزم بالنسق التربوي فلا تسبق إحداها مرحلة تالية لها في الترتيب ، ولا يمكن أن يتخطى الفرد مرحلة منها وإنما لايد من المرور بهذه المراحل بالترتيب ذاته . وبما أن النمو الأخلاقي يقتصر على إصدار الحكم الأخلاقي فإنه يرتبط ارتباطا أساسيا بالنمو المعرفي ، ولذا جعل كولبرج الفروق الأساسية بين المراحل كلها فروق تأتي من اتساع دائرة المركز

حول الذات فنبداً بالتمركز الكامل حول الذات وتنتهي بأن تشمل الدائرة كافة البشر .

وما هو جدير بالذكر أن هذه المراحل رغم ترتيبها في الحدث ليست مطلقة في وجودها في كافة ما يتعرض له الناس كما أنها ليست ثابتة في توقيتها عند البشر أجمعين بل وقد تكون غير ثابتة عند الفرد ذاته في كل المواقف ولكن مرات الالتزام بالعرف أو بالقانون هي التي يمكن أن تعطينا مؤشراً عن المرحلة التي يكون عليها الفرد . ولكن هذه المراحل عالمية في محتواها وترتيبها ولا تتأثر بعامل اختلاف الجنس أو العنصر أو الثقافة وإن كانت هناك فروق فردية أو حضارية في سرعة الاعتلاء لسلم الترقى نحو الحكم الأخلاقي . وإن التفاعل المتزن بين أفراد المجتمع سيؤدى إلى سرعة التخلص من التمرکز حول الذات والقدرة على لعب الأدوار المختلفة مما يساعد على هذا الارتقاء [عيسى ، ١٩٨٣] .

(هـ) نظرية نحو التعلق الاجتماعي : [هارى هارلو وزوجته مارجريت]

يأتى الوليد البشرى إلى المسرح الاجتماعي خلقية ملايين السنين من التطور البشرى في العلاقات الاجتماعية يسرى فيها خيط الاستجابة إلى رؤية البشر وأصواتهم وأن يتصرف بطريقة تستثير استجاباتهم وتعبر هذه الميول القطرية أسس البناء لأنفسه أكثر تعقيداً للسلوك الاجتماعي الذى يبدأ داخل الأسرة .. وفي أغلب الحضارات التى نعرفها نجد أوثق العلاقات الاجتماعية تلك العلاقة القائمة بين الوليد البشرى وأمه حيث تبدأ علاقتهما في إطار تكافلي يكون فيه الوليد امتداداً لوجود الأم .

وفي ضوء هذه العلاقة التكافلية بين الوليد والأم اهتم الباحثون بدراسة الرابطة الخاصة بين الوليد والأم (أو بديلها) وأطلقوا عليه اسم التعلق الاجتماعي Social attachment وقد يرى بعض العلماء أصولاً وراثية في هذه العلاقة وقد يطلقون عليها مصطلح الغريزة ولكن الأبحاث التى جرت في هذا المجال قد أقرت فطرية الميل ولكنها لم توافق على وضعها داخل التحديد الفرائضى التكمشي ولكنها نزعات فطرية تقوم بتشعيع الاجتماعية على المدى الطويل بتشكيلها وإعطائها صوراً أكثر مرونة ، وأكثر تعقيداً .

وهذه العلاقة الاجتماعية يمكن أن ننظر إليها باعتبارها نسقا . وهذا النسق الانفعالي هو علاقة بين طرفين تميزها المشاعر القوية والاهتمام المتبادل . أى أنه علاقة تأثير وتأثر فالطفل يكيى والأم تقترب فيصمت الطفل فتناغيه الأم فينظر الطفل إلى الأم ويتسمم الطفل إلى أن يصل هذا التأثير إلى مرحلة التوقف عندما ينهي هذه العلاقة أحد الطرفين .

ولقد قامت دراسات كثيرة على الأنسقة الانفعالية التى تشكل هذا الجانب من النمو بين الحيوانات الأولية وذلك لسهولة التجريب من ناحية التحكم والناحية الأخلاقية في البحث من ناحية ومن ناحية أخرى سرعة تواتر الدورة الفعالية للحيوان ورغم أن هناك خلافت بين الوليد البشرى والوليد الحيوانى في سرعة النمو إلا أن التشابه في المراحل يجعلنا ننظر بثقة إلى هذه الأنماط لنمو الحيوان - على أقل تقدير - كدليل في دراستنا لما عند الإنسان ولقد درس هارلو وزوجته هذه الأنسقة الانفعالية لدى القرد من نوع الشمبانزى وتوصلا إلى وضع سلسلة من المراحل تمر فيها هذه العلاقة وقرقا بين حالتين الحالة الأولى : عندما يكون الوليد هو مصدر التأثير ، والحالة الثانية عندما تكون الأم هي مصدر التأثير [Harlow & 1966] .

أولا : عندما يكون الوليد هو مصدر التأثير في العلاقة الاجتماعية :

- ١ - مرحلة الأفعال المنعكسة وهي مرحلة قصيرة تقوم فيها الأفعال المنعكسة بضمنان الحياة له عن طريق المص والقبض على الأشياء والتبع البصرى للأم .
- ٢ - مرحلة الالتصاق والراحة وهي التى تصبح فيها أفعال الوليد لإرادة أو شبه إرادية ويتكون لدى الطفل شعور بالأمان في وجود الأم .
- ٣ - مرحلة الأمان فعندما يحس الطفل بالأمان يمكنه أن يترك أمه لفترة قصيرة ليعود إلى قاعدة الأمان لديه وفي فترة الانفصال القصيرة هذه يتم فيها التعرف على البيئة وينتج عنها شعور بالثقة في النفس تشكل في حد ذاته خطوة أساسية للمرحلة التالية .

٤ - مرحلة الانفصال حين تكتمل العلاقات بين الأقران وتتوقف للأمر عن كونها المصدر الرئيسي للتأثير في حياة الطفل .

ثانيا : فيما بين الوليد والأم حينما يكون مصدر التأثير هو الأم :

١ - مرحلة الالتصاق الأموى والحماية وتتميز بالتقبل التام للوليد وبذل الغالي والنفيس من أجل سلامته وحمايته عن طريق التغذية وإبعاد الأخطار والالتصاق الجسدى .

٢ - مرحلة المشاعر الوجدانية المتكافئة والمتضادة ففي هذه المرحلة الانتقالية تسمح الأم للطفل بتركها لمدة وقد تشجب اعتياده الكلى عليها ، وتعطيه فرصة لاستكشاف البيئة وقد تشدّب من سلوكه ولكن يحنن إلى حد ما .

٣ - مرحلة الانفصال والرفض وقد يصل إلى هذا النسق الانفعالي بين الحيوانات مبكرا جدا عن الإنسان ، فعندما ترفض الأم الوليد أو الابن لكى تعطى اهتمامها لوليد آخر يكون ذلك واضحا جدا في الحيوانات ولكنه أقل إحدة وأكثر تأجيلا عند البشر وفي كثير من الأحيان يكون هذا القطع النفسى قاسيا على الطرفين عند البشر .

وهذا النموذج الذى وضعه هارلو وزوجته يساعدنا على تفهم النسق التبادلى لهذه العلاقة كما أنه يشير إلى استخدام المماثلة والموازنة التى أشار إليها جان بياجيه في عملية التوازن ولا يمكننا أن نغفل الأساسيات التى يتبعها الطرفان في المساومة للعلاقة بين الطرفين فهناك خصائص الإثارة عند الطفل تشكل الاستجابات لدى البالغ مثل براءة الأطفال وضعف الوليد وحاجته للحماية مما يستلزم مشاعر الحماية لدى الكبار بغض النظر عن الوسط الثقافى ، ولقد توصل الكثير من الباحثين إلى أن ابتسامة الطفل تجعل منه شيئا مثيرا يجذب إليه الكبار مما يزيد فرصة البقاء لديه . ولكن دراسة الحيوانات أدت إلى إغفال دور الأب وقد تعرض هذا الجانب لبعض الدراسات حول تأثير غياب الأب عن المنزل وكيف أن وجوده قد يقع في الظل في حالة وجود الأم ولكن لا يمكن إغفال تأثير

هذه الفترات التي يوجد فيها الأب فترة قصيرة مشحونة بالانفعالات قد تغطي على فترات طويلة يتخللها الفتور أو عدم الرضى والملل .

ولا يقتصر التعلق الاجتماعي على الأم أو الأب أو كليهما ولكن مع تقدم العمر تكبر مع الطفل دائرة التعامل مع الأفراد ويتخلص من التمرکز حول الذات ويتأثر نموه وتطوره بحالة الطفل النفسية من قلق أو أمان وكمية الإثارة الاجتماعية ومدى غرابة الأشخاص الذين يتلاقون معه وتتطور من علاقة اعتمادية إلى علاقة تبادلية في المصالح إلى علاقة فكرية إلى علاقة إنسانية تتخطى كل المعايير دون ذلك .

الثالث : نظريات تنبع النموذج الجبري التكتفي :

(أ) نظرية النضج أو النمو التكتفي « أرنولد جيزل » :

تمتد جنود هذه النظرية إلى أبحاث نهايات القرن الثامن عشر (أى قبل اجراء دراسة جيزل بوقت طويل) عندما ظهرت نظرية الاستعادة أو النظرية التلخيصية recapitulation Theory وهي التي تذهب إلى القول إن الفرد يعيد أو يلخص في نموه تاريخ الجنس الذي ينتمى إليه على صعيدى التكوين والسلوك . أى أن الفرد في نموه يستعيد المراحل والأنواع التي تم المرور عبرها في تطور العرق والجنس فتطور الكائن الفرد - Ontogeny هو تكرار وتلخيص لتطور النوع ونشوته أو للتاريخ العرقى - Phylogeny وهذه النظرية وجدت أصدائها في كتابات روسو والمنتجين لفلسفته في التربية أمثال بستالوزى وفروبل وبعدهما بقرن من الزمان في كتابات ستانلي هول .

وتؤكد نظرية أرنولد جيزل على ما أكد عليه روسو من التحكم الذاتي الداخلى للنمو وإن كانت قد استبعدت مبدأ التوازى بين التطور البشرى العام والتطور الفردى الذى تعرض للهجوم من جانب الدراسات التاريخية والأنثروبولوجية . وقد ركزت النظرية على عامل النضج وهو المفهوم الذى لا ق قبولاً بين السلوكيين والتربويين وحتى العوام وإن كانوا ينظرون إليه باعتباره في الناحية المقابلة للتعلم ويشيرون إليه باعتباره ممثلاً في الزيادات التي تطرأ على

القدرة الوظيفية والتي يمكن ارجاعها إلى التغير الفسيولوجي أو التأثير التراكمي للخبرة المعارضة على طرف النقيض من تلك الزيادات التي يمكن ارجاعها للتدريب المقصود أو الخبرة المحددة . ويرى جيزل أن النضج يمثل استراتيجيات أو ميكانيزمات تنظيمية باطنية النمو تعتبر مسؤولة عن تحديد مسار النمو بكافة جوانبه بما في ذلك الناتج عن التعليم المقصود أو التعلم .

وخلاصة القول أن النموذج الذي يشير إليه « جيزل » هو نموذج نمو الجنين أو تشكل النبات حيث تخضع جوانب النمو سواء الفسيولوجي أو السلوكي أو النفسي إلى قوانين تطابق نمو الجنين في الرحم أو النبات في البرية وهذه القوانين باطنية النمو وتحدد الاتجاه الأساسي للتمايز والتشكيل بينما يقتصر دور العوامل البيئية على مساندة هذه العملية أو إعطائها صورة معينة ولكنها لا تولدها بأي حال . ولأن الموروثات الإنسانية عالية الوجود فإن التابع في النمو - أو مراحل - يظهر في تلقائية وبالضرورة الحتمية وتتماثل صور هذا الظهور حتى في الثقافات المتباعدة . وأن ذلك يحتم علينا ألا نتدخل في عملية النمو حتى في حالة ظهور أنماط غير مرغوب فيها فإن الزمن كفيل بتنحيها حتى عندما يتجاهلها الوالدان ويتصدى لها التنظيم الداخلي الباطني للفرد . وأن أى تدخل من جانب الوالدين أو من يقوم بدورها يمكن أن يؤدي إلى تأثير سلبي [Gezell, 1954] .

وقد يجد هذا النموذج قبولا في النمو في مرحلة الجنين أو بعض الجوانب التي يختص بها النوع البشري كله ، ولكنها تقصر عن تفسير ما يحدث فيما بعد الولادة أو على الأقل بعد سنى المهد وتغفل تأثير الخبرة الفردية والمؤثرات البيئية خاصة ما نجده من فروق فردية ومن فروق حضارية وأنماط مختلفة من محتوى النمو وتسلسل مراحل .

(ب) النظرية اللغوية : نظرية النمو التوليدي « نوعام تشومسكي » :

بدأ تشومسكي ما يسمى بالثورة اللغوية سنة ١٩٥٧ عندما وجه نقده لنظرية سكرت في النمو اللغوي الذي يرى أن اللغة مهارة مثل كل المهارات تخضع للمبادئ العامة للتعلم - التمييز - التقليد - الإضافة - الكمية . وانتقل بالكرة

من ملعب اليبيين إلى ملعب الوراثيين الذين يرون أن التركيب البيولوجي للإنسان يحمل بين طياته كل القدرات وأن تأثير البيئة يقتصر على إظهار هذه القدرات فقط .

ويرى تشومسكي أن الأطفال يولدون ومعهم صيغا لتركيبات اللغة في تركيبهم البيولوجي تجعلهم قادرين على تحديد التركيبات المناسبة لأي لغة يتعرضون لها أي أن الطفل لديه ما يسمى بالأساس العالمي الشامل للغة بغض النظر عن مظهرها الخارجي الإنجليزية كانت أو عربية فالتركيبات الأساسية للغات جميعا واحدة فمثلا أي جملة تتكون من اسم وفعل ولكن ما تختلف فيه اللغات هو المظهر الخارجي فقط ومن هنا ظهر مفهوم عالميات اللغة *Linguistic universals* كما ظهر مفهوم النحو التوليدي *Generative Grammar* بإعتباره ، النظام الأساسي أو القواعد الأساسية للغة التي تحتوى على التحويلات المختلفة التي تعطي بدورها الصفة التوليدية للغة الإنسانية فتجعلنا قادرين على تحويل جملة بسيطة مثلا إلى أشكال مختلفة تتساوى جميعها في الأصل وأطلق على هذا الأصل التركيب العميق *deep structure* وأطلق على الأشكال الظاهرة في منطوق الفرد التركيب السطحي *Surface structure* .

فمثلا : أكل القط الفأر

أكل الفأر بواسطة القط

الذي أكل الفأر هو القط

كلها تركيب سطحية مختلفة لتركيب عميق واحد هو « القط أكل الفأر » .

ودققت الباب حتى كلمتي .

دققت الباب حتى كلّ متي .

تركيبين سطحيين متشابهين ولكنها يختلفان في التركيب العميق .

وتعتبر الكفاءة اللغوية - *linguistic competence* مثالية بعيدة عن الخطأ كاملة لدى الإنسان بينما يكون الأداء *performance* معرضا لاهفوات اللسان والأخطاء اللغوية المرتبطة بعدم النضج المتمثل في زيادة العمر الزمني فكلما كبر

الإنسان نضجت قدرته على استخدام القدرة الفطرية التي ولد بها أو الماكينة التي تمث برمجتها قبل أن يولد وهي جهاز اكتساب اللغة Language Acquisition Device (LAD) واقترب أدائه من الكفاءة الفطرية .

وقد وجهت عدة انتقادات لهذه النظرية لتركيزها على ناحيتين : الناحية اللغوية واعتبارها الأساس الوحيد للنمو اللغوي وإغفالها الاستراتيجيات غير اللغوية التي يمكن أن يلجأ إليها الطفل أو الفرد العادي في فهمه واصداره للغة ما ، والناحية التحديدية وتركيزها على الكيان المسبق التقدير للغة وأن هذه القدرة ثابتة منذ الميلاد أو الإخصاب واعتبار الدليل في ذلك عالميات اللغة في حين أن العالميات الخاصة باللغة لا تكمن في اللغة ذاتها وإنما في القدرة البشرية على تعلمها وفهمها واصدارها [Essa,1979] .

تكامل نظريات الثمو :

استعرضنا في الجزء السابق المداخل الثلاث الرئيسية في دراسة علم النفس الثمو من ناحية النظر ، كما تحدثنا باختصار عن بعض النظريات التي يمكن أن نضعها داخل أى من هذه المداخل ، ولكننا بعد هذا الاستعراض يمكن أن نصل إلى عدة نتائج أهمها :

١ - أن المداخل الثلاث المذكورة آنفا (المدخل التراكمي الآلي - المدخل البنيوي العضوي - المدخل الجبري التكتفي) . ليست ذات حدود جامعة مائة وإته من الخطأ أن نعتبر نظرياتها تفصل انفصالا تاما ، وإنما يمكن أن ننظر إلى هذه النظريات باعتبار تواجدها على محور متصل يزداد تشبع بعضها بطرف منه دون الآخر وهذا التشبع يمكن أن تحس به في جوهر النظرية ولا تستطيع قياس نسبه ، فكل هذه النظريات تقريبا لا تغفل أهمية الاستعداد الفردي كما أنها لا تهمل أثر الخبرة العارضة أو المقصودة في إحداث التغير الذي يمكن أن نرى فيه نموا .

٢ - أن معظم هذه النظريات إن لم يكن كلها قد تختلف في تركيزها إلى جانب من جوانب الثمو دون جانب آخر ولكنها في الواقع لا تتكر

هذه الجوانب الأخرى وإنما تنظر إليها من خلال المنظور المتيسر من هذا الجانب .

فمثلا نظرية نمو الشخصية الانفعالي في رأى فرويد تركز على إشباع الرغبات وترى في ذلك الأساس للنمو الاجتماعي والكيان النفسي السوى الذى سيمكن من نمو الجوانب الأخرى . وإريكسون يرى أن النمو الاجتماعى المتمثل في تكامل الأنا يمكن أن يؤدى إلى الشخصية السوية التى تتمثل في الإنتاجية وإعطاء الوجود الفردى معنى . وجان بياجيه يرى أن النمو المعرفى يعتبر الأساس الذى يمكن أن يبنى عليه النمو الاجتماعى والأخلاقي والجميع يرون أن النمو الجسمي وسلامته والنمو الحركي وتكامله يعتبران ذا أهمية قصوى في تحقيق النمو لديهم مع اختلاف الاتجاه . ومن الواضح أن أصحاب النظريات عندما يلجأون إلى تأكيد وجهة نظر معينة فإنهم يضطرون إلى وضعها داخل حدود نظرية معينة قد يكون من المستحيل الالتزام المطلق بها عند التطبيق العملي فالعالم سكرت لم يجد صعوبة في إثبات وجهة نظره داخل معمل أقامه ولكن المنزل العادى يختلف اختلافاً شديداً عن هذا المعمل . وواطسن عندما التزم بالتهرب كأساس للنمو أغفل الواقع الذى يحدثه استعمال الفرد الداخلى ، كما أننا حين نتفق مع جيزل في أن بعض مظاهر النمو يحددها توقيت داخلى إلا أن مثل هذا التفسير لا ينطبق على كافة الجوانب لظاهرة معقدة مثل النمو الإنسانى . ولكن التربويين يجدون أنفسهم في موقع أفضل يختارون من كل بستان زهرة ويزنون نقاط القوة ونقاط الضعف في كل نظرية دون أدنى خوف من تعارض أو نقص .

٣ - أن اختلاف الأساس بينهما يمكن في أمرين أساسيين يشكلان في حد ذاتهما نقطتي ضعف فيهما وهما :

(١) اختلاف الرؤية تجاه الفرد سواء من ناحية مطلوعته للبيئة أو عدم تأثره بها فمنها من يرى الفرد سليما ومنها من يراه نشيطا ايجابيا يتنقى ويختار ومنها من يراه شريرا بطبعه يتكون من

جملة رغبات بجمعية هدفه تحقيقها ومنها من يراه خيرا بطبعه ويرى كمال نموه في تكشف هذا الطبع الفطرى ورعايته .

وهذا التقسيم في حد ذاته لا يعتمد على أساس سليم وإنما على تكتهات نظرية تأثرت باتجاهات هؤلاء الأفراد الفلسفية كما أن هذا التقسيم المطلق قد يضع رعاية النمو الإنساني - كهدف من أهداف التربية - داخل إطار ضيق يحددها هذا المنظور ويؤدى بنا إلى خطأ الاقتصار على رؤية دون أخرى مما يجعلنا نغض النظر عن كثير من الظواهر التى نحس أنها تهدد هذه الرؤية وما قد يترتب على ذلك من عدم شموليتها . كما أن العلاقة الواقعة بين الفرد والبيئة ليست أحادية الجانب وإنما هي علاقة تبادلية التأثير بل إن الطرف الأقوى فيها هو الإنسان .

(ب) اختلاف المعيار المرجعي وعدم وضوح غايته . فالفهم تعريفه الأساسي هو وصول الأمر إلى غايته . والنمو الإنساني هو عملية تغير مستمر متسلسل منتظم يهدف إلى كمال الإنسان . ولو أننا وضعنا هذا التعريف الأساسي كمعيار مرجعي تقاس عليه هذه النظريات لوجدناها متفقة عليه من الباطنة النظرية مختلفة حوله من الناحية الإجرائية . فبينما يرى أتباع المدخل التراكمي الآلي أن عملية التغير هذه متصلة لا تختلف من مرحلة إلى أخرى يرى الآخرون أنها غير متصلة وتختلف في كيفيةها من مرحلة إلى أخرى ، وكذلك التسلسل يراه السلوكيون بأن حلقاته يحددها حجم الاستيعاب ويرتبط ارتباطا أساسيا بالخبرة التى يتعرض لها الفرد بينما يرى الآخرون أن حلقاته تحددها نوعية الاستيعاب وترتبط ارتباطا أساسيا باستعداد الفرد الذاتي الداخلى وإن اختلفوا فيما بينهم حول الأهمية التى يمكن أن نعطيها لهذا الاستعداد . وكذا الأمر بالنسبة للانتظام الذى يتسم به هذا التغير فبينما لا يعطي

السلوكيون أهمية كبرى للترتيب المنتظم يركزون على هذا الأمر ويعطونه أهمية كبرى وقد يلقي ذلك ضوءاً على نوعية الترابط بين هذه الحلقات التي يطلقون عليها مصطلح المراحل . أما بالنسبة لكمال الإنسان فقد اختلفت معظم هذه النظريات حول معيار هذا الكمال بغض النظر عن المدخل الذى تنتمي إليه ، هل هو القدرة على القيام بالتفكير الرمزي أم هو رضى الفرد عن الطريقة التي تم بها إشباع رغباته الفطرية أو هو تحقيق المقبولة المتبادلة بين الفرد والمجتمع أو هو اكتساب المتيسر من الخبرات ؟ وكل هذه في حد ذاتها معايير متذبذبة لا يمكن الارتكان إليها فالرضا الفردى ليس معياراً يقينياً ثابتاً وكذا الأمر بالنسبة للمقبولة الاجتماعية أو الخبرات المتاحة ، وحتى التفكير الرمزي هو في حد ذاته وسيلة لا ندرك نتائجها بل ومن الخطأ تحدد الغاية بها .

وهذا يجعلنا لا نرجح نظرية على أخرى ولا نستطيع أن نعتمد على نظرية دون سواها . ومن ثم يميل البعض - بل الغالبية - من التربويين إلى أن يعتبروا أن النظرة الأكثر صواباً هي التي ترى بتكامل هذه النظريات وغيرها وأن الفهم الواعي لظاهرة النمو الإنساني يركز على هذه النظريات باعتبارها نسقاً واحداً متعدد الجوانب وأن الاختلاف البين في مداخلها يرجع في أساسه إما إلى اختلاف حول المصطلحات ذاتها أو سوء فهم لمصطلح معين أو حول أساس نظري غير يقيني ، ولكنهم قد يتمسكون بالتقسيم الذى يخضع له دراسة النمو في هذه النظريات مبشرين ذلك بأن الهدف منه هو تيسير الدراسة وليس تحديدها ، ولكن الأخذ بهذا الرأي يوقننا في خطأ منهجي يتمثل في تجاهل الأصول النظرية والفلسفية التي يستعملها أصحاب هذه النظريات كمعيار في تفسير الظواهر والنتائج التي يتوصلون إليها من أبحاثهم الأميركية كما أننا بذلك نلجأ إلى خلق نسج أميرقي قائم على التلفيق والتوفيق ظاهري الانسجام باطني الاختلاف .. وتصبح النتائج الأميركية غاية في ذاتها وتخضع للرؤى الذاتية للأفراد كل حسب منحاه - إن وجد هذا المنحى - وهكذا تبرز الحاجة إلى وجود نظرية تتميز

بالشمول ولا تتعارض النتائج الأميركية مع مسلماتها النظرية .

رؤية إسلامية في النمو الإنساني :

رأينا كيف تقلب الفكر اليوناني في نظرية الإنسان بين آراء الفلاسفة حول طبيعة الإنسان ومعايير نموه ونهجت الفلسفة الغربية الحديثة نفس النهج - كما رأينا الثنائية التي غلفت هذه الآراء والتي مزقت الإنسان بين عالمين أحدهما علوى يحتوى على قيم عليا مطلقة سامية وآخر دنيوى يحتوى على قيم سفلى ذاتية هابطة ، وظل الإنسان يبحث عن وحدته واتساقه وبحلول أن يجد نوعا من الفكر يوحد بين هذين العالمين ، ويجعل القيم نتاجا للواقع والحياة التي يعيشها . وقد تمثل هذا التقلب في ظهور نظريات لتفسير النمو الإنساني تختلف مسلماتها اختلافا قد يصل إلى حد التناقض ولكنها تتزامن في تواجدها على صعيد البحث في علم نفس النمو . فوجد نظريات تغالي في أثر البيئة على الإنسان ونموه وبالتالي في هيمنة الكبار على الصغار وإهمال الاستعدادات الفطرية في الطبيعة الإنسانية ، ومن ثم يكون النمو هو المدى الذى يصل إليه تراكم الخبرة ونقلها إلى عقل الطفل الفارغ دون تغيير ، ونجد أخرى ترى الإنسان خاطيء بطبعه ، شرير بفطرته ، ومن ثم يتحقق النمو بتخلص من هذه الفطرة الشريرة الخاطئة ونجد في ذلك تبريرا لاستبداد الكبار المطلق والبعد عن تنمية الفكر الناقد لدى الطفل وعدم الثقة في قدراته ، وتزامن مع هذه النظريات ، نظريات أخرى ترى في الإنسان قاهرا للطبيعة غازيا لمخالاتها ، وأخرى ترى الطبيعة البشرية خيرة بالفطرة وأن مصدر الشر هو المجتمع الذى يجب ألا يتدخل في حرية الإنسان لأن ذلك سيعوق نموه بل ويتسبب في إفساد هذا النمو وعلى هذا فانمو السوى يتحقق تلقائيا بلا تدخل وذاتيا بلا ميلر خارجي ، ونجد في ذلك تبريرا لإعطاء ثقة كبيرة في قدرات الطفل وجعل المكانة الأولى لحرية وقدراته وميوله واستعداداته .

ويرجع ذلك إلى وجود حلقة مفرغة يدور فيها الفكر الفلسفى ولا يدرى أين طرفاها وتعود هذه الحلقة المفرغة إلى سبب رئيسي هو اعتماد الإنسان على كفايته الذاتية في سرغور الحقائق النيبية وتعميم الأحكام الجزئية التي يراها على الأمر كله ، أضف إلى ذلك محولة إخضاع الإنسان في نموه إلى معايير صارمة قد

يستقي بعضها من البحث في غيره من المخلوقات وهذا يتجاهل أن الإنسان فوق ما في طبيعته من تعقيد وتركيب وتنوع ، كائن يفرد بالإدارة مما يجعل من الصعب - إن لم يكن من المستحيل - التنبؤ اليقيني بسلوكه واختياراته وأنه ليس من صنع نفسه أو غيره من المخلوقات ومن ثم فلا يمكن لإمرء كائنا من كان وضع القوانين تحيط بهذه الطبيعة المعقدة ، ولا يعني ذلك أن نضع أعلامنا ونسكت ، وإنما أن نقر بمعجزنا ونثبت ، فلا ندعى شمولية نظرية ما توصل إليه فرد معين ونرفض سواها ، ولا نتحيز لرؤية أضاعت جانباً وأغفلت باقي الجوانب وأن نتخلص من سمات توصل إليها عقلنا ثم خضع لها ومن هنا كان الاختلاف في النظرة بين الرؤية الغريبة والرؤية التي يوردها هذا الكتاب كدليل له . وقد بنى هذا الاختلاف على ما يلي :

(أ) أن معظم النظريات الغريبة تميل إلى النظر إلى الأنشطة الإنسانية على أساس أن الأحداث السابقة هي التي تحدها - تماماً مثلما الحال في العلوم الطبيعية التي تعتبر أن ما يتم من أحداث يمكن تحديده بالنظر في الأحداث الطبيعية التي تسبقها وغالباً ما ينكر أتباعها فكرة الإرادة الإنسانية أو يتجاهلونها أو على الأقل لا يعطونها المرتبة المناسبة .

(ب) أن هذه النظريات تعتمد اعتماداً تاماً على أن علم النفس بصفة - عامة - وعلم نفس النمو بالتالي - علم أمبيني يعتمد على الملاحظة والتجربة

فقط وهذا أمر يعتره الشك من جانبنا بسبب أن هناك أمور نفسية لا يمكن إخضاعها للتجريب أو حتى ملاحظتها ، كما أن تجاهلها يشكل نقصاً كبيراً في البنية النفسية للإنسان ، وبنية علم النفس ذاته ، بينما يزودنا الوحي بالدليل اليقيني ﴿ ألا يعلم من خلق وهو اللطيف الخبير ﴾ .

والى جانب ما تمت الإشارة إليه من نقاط اختلاف نجد أن الرؤية الإسلامية للنمو الإنساني اتسمت بالشمولية والاحتواء والثبات . فقد شملت كافة البشر بل

كافة المخلوقات وجلدت العلاقة الكائنة بينها واحتوت على تبيان لكل الجوانب المتصلة بالهو الإنساني ظاهره وباطنه وأرست معايير للنمو تشكل كل المعايير التي أشارت إليها النظريات المختلفة ولكنها توحدت في معيار أسمى هو « التقى » نجد له معيار ذاتي أساسه استفتاء القلب والعلاقة بين الإنسان وربه بلا وسيط ويكفي أن قمة العبادة ، وهي الإيمان أساسها قلبي . كما نجد له معيار موضوعي فصله الله في حدوده التي أمرنا بالالتزام بها ، ومعيار اجتماعي يتمثل في الأمر بالمعروف وبالعرف وتمثل أدوار الغير في التعامل مع الناس ، ومعيار ملدى أساسه التجربة والخبرة الذاتية وتحكم العقل في حدود ما يستطيع كما يظهر ثبات هذه الرؤية في أنها استمرت في التكوين مدة ثلاثة وعشرين عاما من عمر الرسول ﷺ ، وعاصرت جيلا كاملا وراققت مراحل مختلفة من مراحل النمو وخلقت رجلا ونساء استطاعوا بحمل الرسالة وممارسة الوصول إلى القمة واقتربوا من الكمال في النمو اقترابا عزا على من بعدهم وأقر به الجميع . أضف إلى ذلك أن القرآن وهو الأساس لهذه الرؤية ظل واحدا محفوظا من كل أنواع التحريف من نقص أو زيادة أو تبديل وهو أمر لم يتحقق للكاتب السماوية السابقة . كما أنه جاء مكملًا فأقر ما سبقه ولم يلفظ من الماضي شوابه

ويمكن أن نستخلص هذه الرؤية في النمو الإنساني مما جاء في الكتاب والسنة :

١ - أن غاية النمو الإنساني هي أن يصل الفرد إلى الوفاق مع منهج الله ينبثق عنه بالضرورة وفاق مع نفسه ومع الناس ومع الكون كله ويكون قادرا على عمارة الأرض كما أراد له الله أن يكون . فالإنسان لم يخلق عبثا ولم يترك سدى^(١) وإنما خلق لغاية وحكمه أن يعرف الله ويعبده^(٢) ويكون خليفته في أرضه^(٣)

(١) ﴿ أفحسب أنما خلقناكم عبثا وأنكم إلينا لا ترجعون ؟ فقال الله الملك الحق ﴾ [المؤمنون ١١٥ - ١١٦] .

(٢) ﴿ وما خلقت الجن والإنس إلا ليعبدون ﴾ [الفاريت : ٥٦] .

(٣) ﴿ وإذا قال ربك للملائكة إني جاعل في الأرض خليفة ﴾ [البقرة - ٣٠] .

وليحمل الأمانة الكبرى^(١) في هذه الحياة القصيرة ليستعد لحياة البقاء مما يعطي بعدا جديدا وامتدادا لهذه الحياة .

والعبادة التي تشير إليها العقيدة الإسلامية لا تقتصر على ممارسة الشعائر والنسك وإنما تتعدى لتشمل كل عمل ابن آدم يقصد به وجه الله ومن ثم فإن غاية النمو التي تتمثل في وصول الأمر كإله هي أن توافق جوانب الإنسان المختلفة معيار الرقي القرآني كمّا ونوعا ، تفردا وتكاملا .

٢ - أن النمو يسير وفقا لنواميس إلهية وأى خلل في الناموس يحرف النمو عن مساره الطبيعي^(٢) .

٣ - أن جوانب النمو بينها علاقات متبادلة وكلها تعمل بشكل متكامل لتحقيق غاية النمو فلا تغفل الروح من أجل الجسد ، ولم تغفل الجسد من أجل الروح ولكن التزاوج بينهما في وحدة متسقة ملثمة تعطي لكل حقه من غير إفراط ولا تفريط . كما أن العلاقة بين الفرد والبيئة ليست علاقة صراع وقهر وإنما علاقة توافق وتكامل^(٣) .

٤ - أن مسئولية النمو ليست ذاتية تلقائية كما أنها ليست قائمة على القهر

(١) ﴿إنا عرضنا الأمانة على السموات والأرض والجبال فأبين أن يحملنها ، وأشفقن منها ، وحملها الإنسان﴾ . [الأحزاب - ٧٢] .

(٢) ﴿وخلق كل شيء فقدره تقديرا﴾ . [الفرقان ٢٠]
﴿لا الشمس ينبغي لها أن تترك القمر ولا الليل سابق النهار ..﴾ [يس ٤٠]
﴿إن كل شيء خلقناه بقدر﴾ [القمر ٤٩]
﴿... ما ترى في خلق الرحمن من تفلوت فلرجع البصر هل ترى من فطور﴾ . [الملك ٣] .

(٣) نذكر في ذلك الإشارة إلى توافق الإيمان مع القول والعمل يقولون بألسنتهم ﴿يقولون بألسنتهم ما ليس في قلوبهم﴾
﴿يا أيها الذين آمنوا لما تقولون ما لا تفعلون كبير مقتا عند الله﴾ ، [الصف : ٣]

الاجتماعي وإنما فطرة الله التي وجب على الرعاة رعايتها ، فالإنسان خلق في أحسن تقويم وغوه السوى مسئوليته ومستولية أولى أمره^(١) .

٥ - أن النمو الإنساني لا يتسلى مع نمو الحيوان في أى جانب من جوانبه رغم ما قد يبدو من تشابه ، ومن ثم لا يمكن النظر إلى ما يحدث في جوانب النمو لدى الحيوان باعتبارها مقياساً نرجع إليه لما يحدث لدى الإنسان^(٢) .

٦ - أن النمو يسير في مراحل تتأيز فيها العلاقة بين الفرد ونفسه والفرد وغيره والفرد والكون والفرد والرب ولعل أقرب مثال على ذلك مراحل التشكيل الإنساني للكائن البشرى مراحل الولاية على النفس وعلى الآخرين في الفقه الإسلامي ومراحل التكليف في جانب العبادات .

٧ - التوحد بين غاية النمو ووسيلته .

٨ - اعتبار الفروق الفردية ، وأن هذه الفروق أمر بوجود الحكمة الإلهية هدفها التكامل في أداء المهام المرتبطة بالخلافة في هذه الأرض وليس التفاضل فهناك

(١) ﴿ لقد خلقنا الإنسان في أحسن تقويم ﴾ [التين : ٤]

قال رسول الله ﷺ : « إن الله خلق آدم على صورته » رواه مسلم .

قال رسول الله ﷺ : « كلكم راجع وكلكم مسئول عن رعيته » رواه مسلم .

(٢) يقول الإمام ابن القيم : أعلم أن الله سبحانه وتعالى اختص نوع الإنسان من بين

خلقه بأن كرمه وفضله وشرفه وخلق نفسه وخلق له كل شيء ، وغضبه من

معرفته ومحبه وقربه وإكرامه بما لم يعطه غيره وسخر له ما في سمواته وأرضه

وما بينهما ، حتى ملائكته الذين هم أهل قربه - استخدامهم له وجعلها حفظه

له في منامه ويقظته .. وظلمته واقامته .. وأنزل إليه وعليه كتبه وأرسله وأرسل

إليه ، وخاطبه ، وكلمه منه وإليه .. فبالإنسان شأن ليس كسائر المخلوقات » .

[ملارج السالكين ج ١ ص ٢١٠ ، مطبعة السنة المحمدية .. القاهرة]

﴿ ألم تروا أن الله سخر لكم ما في السموات وما في الأرض وأسبغ عليكم نعمه

ظاهرة وباطنه ﴾ [لقمان - ٢٠]

فروق بين الجنسين^(١) وهناك فروق في قدرات الأفراد الباطنة والظاهرة^(٢)، ولكن الهدف للناس جميعا واحد والسبيل واحدة .

٩ - أن دراسة النمو الإنساني والتعرف على محدداته لا تبدأ مع لحظة الميلاد أو حتى مع لحظة الإخصاب وإنما تمتد إلى ما قبل ذلك في مرحلة الإعداد للإنجاب من اختيار الشريك المناسب وتوافر الرعاية الأسرية الكاملة .

ونستخلص مما سبق أن النمو الإنساني في هذه الرؤية يتسم - بين ما جسم به - بالآتي :

(أ) أن المدخل إلى دراسته يجب أن يكون شاملا متعدد الجوانب ومتداخلا وهو ما يتفق مع الطبيعة الإنسانية من ناحية وبين البحث العلمي من ناحية أخرى .

(ب) أن الإطار المرجعي في تفسير الظواهر المتصلة بالنمو الإنساني واحد ومتميز ويطبق .

(ج) أن غاية النمو واضحة ومعياره متنسق مع غايته وكل مرحلة من مراحل النمو تحقق أمرين ، أنها تحقق الغاية الأسمى للنمو الإنساني وتؤدي إلى المرحلة التالية له في تناسق واضح ، ومن ثم فليس هناك اختلاف في معايير المراحل كما أن مشكلات الانتقال بين المراحل قد تكون معدومة .

(د) أن هناك عدم تناقض بين الرؤية النظرية والتطبيق العملي بالإضافة إلى عدم وجود تناقض بين النتائج الأميركية وبين الأصول الفكرية .

(١) ﴿ وليس الذكر كالأنثى ﴾ [آل عمران : ٣٦] .

(٢) ﴿ وكل إنسان ألزمناه طائره في عنقه ﴾ [الإسراء : ١٣] ﴿ ولا يكلف الله نفسا إلا وسعها ﴾ [البقرة : ٢٨٦] .

ولو أرجعنا ما استخلصناه إلى ما بيناه في مقلمة هذا الفصل من ثلاث معايير أساسية وهي قدرتها على احتواء العوامل التي تم التعرف عليها والتي تساهم في التوصل إلى نتائج منطقية في مبدأ علم أو عدة مبادئ وقدرتها على إعطاء فروض قائمة على المتيسر من البيانات وإمكانية إخضاع هذه الفروض للبحث العلمي بالطرق المعروفة وقدرتها على تخطي ما هو معروف وقائم في الماضي والحاضر بتوليد أساليب ومجالات بحث جديدة للمستقبل : نجد أن هذه الرؤية تعتبر الأمثل .

الأفكار الرئيسية في هذا الفصل :

- ١ - ارتباط النظريات الخاصة بعلم نفس النمو بإطار فلسفي يتصل بالرؤية الخاصة بالطبيعة الإنسانية والهدف من النمو الإنساني ومعياره .
- ٢ - اختلفت النظريات فيما بينها في مجالات عدة وتركز معظم الاختلاف في ثلاثة مجالات أساسية هي مطلوعة الإنسان ومدى تأثره بالمحيط ، طبيعة الإنسان خيرة و أو شريرة ، الهدف من النمو الإنساني ومعياره .
- ٣ - هناك ثلاث نماذج رئيسية للتظير في علم النفس النمو : النموذج التراكمي الآلي أو النموذج المثير والاستجابة - النموذج البنوي العضوي أو نموذج البناء والوظيفة - النموذج الجبري التكتفي أو نموذج الكفاءة والأداء .
- ٤ - بعض النظريات التي تتبع النموذج التراكمي الآلي هي نظرية التعلم الاستجابي والتعلم الإجرائي والتعلم بالملاحظة ومعاملة البيانات . وكلها تنظر إلى النمو الإنساني باعتباره مزيدا من الخبرات المتمثلة في وجود استجابات معينة (وغيره) .
- ٥ - بعض النظريات التي تتبع النموذج البنوي العضوي هي نظرية

التحليل النفسي ، ونظرية إريكسون في النمو الاجتماعي ، ونظرية
بياجيه في النمو المعرفي ونظرية كولبرج في النمو الأخلاقي ونظرية
هارلو في نمو التعلق الاجتماعي ، وكلها ترى بأن النمو يسير في مراحل
ينشأ في كل مرحلة تركيب معين يؤدي وظيفة معينة مرتبطة به
وتشكل مجال ووسيلة التفاعل مع المحيط .

٦ - بعض النظريات التي تتبع النموذج البنوي التكاملي هي نظرية
أرنولد جيزل في النمو الإنساني ، ونظرية تشوفسكي في النمو
اللغوي ، وهي تنظر إلى النمو باعتباره عملية تكشف لقدرات سابقة
التشكيل ، وأن النمو أساسه عملية تلقائية وأن دور التدريب فيها
محدود .

٧ - أن هناك وجهة نظر تنتشر بين التربويين بأن هذه النظريات لا تصلح
منفردة لتفسير ظاهرة النمو أو وضع أسس للتبؤ والتحكم فيها وأن الواجب هو
الأخذ بها ككل . ووجهة النظر هذه تفتقر إلى المنهجية العلمية لأنها تقوم على
الفصل بين الأصل النظري والنتائج الأميركية والتناقض بين قبول النتائج ورفض
الإطار النظري دون تقديم بديل مناسب ومن ثم تكون المحصلة النهائية نتائج
أميركية بلا أصول فكرية .

٨ - أن الرؤية الإسلامية للنمو الإنساني يمكن أن تسد هذا الفراغ حيث
إنها تتميز بشمولية المدخل وتوحد الإطار المرجعي ، وقيميته ،
ووضوح الغاية من النمو وتوحيدها مع وسيلته بالإضافة إلى عدم
وجود تناقض بين الأصل الفكري والنتائج الأميركية والوسائل
التطبيقية .

٩ - أن الرؤية الإسلامية للنمو الإنساني ترى بأن :
(١) هناك غاية لهذا النمو تتمثل في الوفاق مع منهج الله والهدف
من الخلق .

(ب) النمو يسير وفقا لنواميس إلهية .

(ج) جوانب النمو متكاملة .

- (د) مسئولية النمو ليست ذاتية كما أنها ليست قائمة على القهر الاجتماعي ، وإنما الرعاية للفطرة السليمة .
- (هـ) اختلاف نمو الإنسان عن نمو الحيوان .
- (و) النمو يسير في مراحل متباينة وأن معيار هذا التمايز هو العلاقة بين الفرد وربه .
- (ز) غاية النمو ووسيلته ليسا أمرين متناقضين .
- (ح) معدل النمو ومداه يختلف بين الأفراد وأن هذه الفروق الفردية ليس هدفها التمييز بالأفضلية وإنما إيجاد التكامل في الصورة البشرية .

« المراجع »

- ١ - القرآن الكريم .
- ٢ - أحمد أمين ، قصة الفلسفة الحديثة ، لجنة التأليف والترجمة والنشر . القاهرة ، ١٩٤٩ .
- ٣ - حمدى جاب الله : الأخلاق ومعاييرها بين الوضعية والدين ، مطبعة الجبلاوى القاهرة ، ١٩٧٨ م
- ٤ - محمد رفقي عيسى : في النمو النفسي : آراء ونظريات ، دار المعارف ، القاهرة ١٩٨١ م .
- ٥ - محمد رفقي عيسى : في النمو الأخلاقي : النظرية ، البحث التطبيق ، دار القلم ، الكويت ، ١٩٨٣ م
- ٦ - محمد ناصر الدين الألباني : مختصر صحيح مسلم (تحقيق) الطبعة الثالثة المكتب الإسلامى ، دمشق ، ١٩٧٧ م .
- ٧ - محمود عبد الرزاق شفشق : الأصول الفلسفية للتربية ، الطبعة الرابعة دار البحوث العلمية ، الكويت ، ١٩٨٠ .
- ٨ - يوسف القرضاوى : الإيمان والحياة (ط ٤) مؤسسة الرسالة ، بيروت ١٩٧٩ م .

- Aristotle : The Basic Works of Aristotle**, Edited by Richard McKeon, New York : Random House, 1941.
- Arlin, P.K. Cognitive Development in Adulthood: A fifth stage, Developmental Psychology**, 1975, Vol. II(5) PP. 602 - 606
- Ausubel, D & Sullivan, E. Theory and problems of Child Development (2nd ed.)** Grune & Stratton, Inc., N.Y., 1970.
- Bandura, A. Aggression: A social learning Analysis.** Englewood Cliffs, N.J. : Prentice Hall, 1973.
- Bruner, J. Beyond the Information Given.** Edited by Jermy M. Anglin. New York: Norton, 1973
- CRM Developmental Psychology Today.** Random House, Inc. N.Y., Edited by Elizabeth Hall. 2nd ed. 1975
- Eassa, M.R. The Development of syntax comprehension and Piagetian operational thought in Arabic/English biliguals.** Unpublished, doctoral dissertation, University of Kentucky U.S.A., 1978.
- Erikson, E. Childhood and Society.** 2nd ed. N.Y., Norton, 1963.
- Identity: Youth and Crisis.** N.Y.: Norton, 1968.
- Fein , G . **G Child Development** Prentic Hall Inc . Englewood Cliffs , N .J ., 1978 .
- Freud, S. An outline of Psycho- Analysis.** N.Y.: Norton, 1949.
- Gezell, « The Ontogenesis of Infant Behavior. »** in L. Carmichael (ed.) **Manual of Child Psychology**, (2nd ed.) N.Y.: Wiley 1954 PP 335 - 373.
- Harlow, H.f. & Harlow, M.H. Learning to love, American Scientist**, 1966, 54 (3).
- Locke, J. Some thoughts concerning Education (Abridged)** In Peter Gay (ed.) **John Locke on Education.** N.Y. Teachers' College, Columbia University, 1964.

- McDougall, W. **Outline of Psychology**, N.Y.: Scribner's, 1923.
- Piaget, J. **The Child's Conception of Number**. N.Y.: Norton, 1965.
- Piaget's Theory . In p.h. Mussen(ed.) **Carmichael's Manual of Child Psychology**. Vol. 1 3rd ed. N.Y. Wiley, 1970, PP703-732.
- Plato, **The Collect ed Dialogues**. Edited by Edith Hamilton and Huntington Cairns. N.Y Pantheon, 1961.
- Skinner, B.F. **About Behaviorism**. N.Y., Knopf, 1974.
- Werner, H. « The Concept of Development from a comparative and orgnismic Point of View ». In Dale B. Harris (ed.) **The concept of Development**. Minncapolis: University of Minnesota Press, 1957.

الفصل الثالث

مرحلة الحمل

- تمهيد .
- مرحلة الإعداد للانتخاب .
- مرحلة الحمل .
- مراحل نمو الجنين .
- العوامل المؤثرة في الحمل .
- بعض الظواهر الخاصة بمرحلة الحمل .
- مطالب النمو في هذه المرحلة .
- الأفكار الرئيسية في هذا الفصل .
- المراجع .

قام بإعداد هذا الفصل د . محمد رفقي عيسى

تمهيد :

تتمد مرحلة الحمل عادة إلى مدة تصل إلى (عشرة شهور قمرية أو ٢٨٠ يوماً في المتوسط) ولكن رؤيتنا لهذه المرحلة لا تبدأ بالإخصاب ، وإنما تمتد إلى ما قبل الإخصاب وهي فترة الإعداد للحمل . ويرتكز هنا الامتداد على اعتبارات ثلاثة : أولها أن الحمل يرجع إلى تخطيط مسبق يتمثل في الزواج وهذا الزواج يسبقه مرحلة انتقاء واختيار سواء من جانب الذكر أو من جانب الأنثى ، وثانياً أن دورة نمو الفرد لا تبدأ بإيجاده بل بإيجاد موجبات إيجاده ﴿ والله جعل لكم من أنفسكم أزواجا ، وجعل لكم من أزواجكم بنين وحفدة ﴾ [النحل : ٧٢] ولذا فإنه من الخطأ أن تكون الرؤية قاصرة على البدء بحياة الجنين دون النظر إلى مسببات هذا التواجد ، وثالثاً : أن العوامل الوراثية والعوامل البيئية التي تؤثر على الإنسان في صورته المصغرة لا تبدأ عملها بوجوده وإنما تمتد إلى الجيل الذي سبق أو الأجيال السالفة . ولذا نجد أنه إذا ما أردنا أن ننظر إلى هذه المرحلة من منظور إسلامي يجب علينا أن نتطرق إلى مرحلة الإعداد للإنجاب التي تسبق عملية الإخصاب ، ولا تقتصر بدايتها على تكون الجنين ، وسيضمن هذا الفصل الإشارة إلى النقاط التالية :

- | | |
|--------------------------------|--------------------------------------|
| (ب) مرحلة الحمل | (١) مرحلة الإعداد للإنجاب |
| (د) العوامل المؤثرة في الحمل | (ج) مراحل نمو الجنين |
| | (هـ) بعض الظواهر الخاصة بمرحلة الحمل |
| (و) مطالب النمو في هذه المرحلة | |

(١) مرحلة الإعداد للإنجاب :

إن الهدف الأساسي من وجود الإنسان على هذه الأرض هو عبادة الله التي تتم من خلال عمله لها وتحقيق الهدف من استخلافه فيها . وعمارة الإنسان للأرض لا تتأتى إلا من خلال المحافظة على خلقه والتكاثر . ولكن ذلك لا يتم بطريقة عشوائية كما يحدث عند الحيوانات في البنية وإنما يخضع لاعتبارات الحلال والحرام

والحدود التي أقرها الله وأمرنا بعدم تعلُّها . ومن ثم يمكننا اعتبار هذه المرحلة على هذين الأساسين :

١ - الحث على الزواج باعتباره فطرة إنسانية وصورة اجتماعية بل وعبادة مرجوة ومأخوذة ﴿ يا أيها الناس إنقوا ربكم الذي خلقكم من نفس واحدة وخلق منها زوجها ، وبث منهما رجالا كثيرا ونساء ﴾ ، [النساء : آية ١] . ويعتبر القرآن المال والبين زينة الحياة الدنيا ، ونهانا عن تحريم ما أحل الله من زينة ومتاع ، ولنا نجد الرسول ﷺ يحث على الزواج « يا معشر الشباب من استطاع منكم الباعة فليتزوج » [رواه الجماعة] بل وأكد على اتباع سنته في الزواج « .. أما والله إنى لأعشاكم لله واتقاكم له ، لكني أصوم وأفطر وأصلي وأرقد وأتزوج النساء ، فمن رغب عن سنتي فليس مني » رواه البخاري عن رسول الله (ﷺ) . واعتبر الزواج من سنن الإسلام تجعلنا ندرك أن هناك حكمة ربانية في الحث على الزواج يتبعها مسوغات قبولها ، فهي أصل التكاثر وحفظ النوع ، وهي أساس الحفاظ على الأنساب ، وطهارة وعبادة إذا قصد بها وجه الله تعالى .

٢ - النظر إلى الزواج على أساس أنه اختيار له مبادئه ، ومبدأه الأول الدين بمعناه الحقيقي وليس بظواهر شعاره فقط . ﴿ لأمة مسلمة خير من مشركة ولو أعجبتكم ﴾ .. وروى البخاري ومسلم عن أبي هريرة رضي الله عنه أن رسول الله (ﷺ) قال : « تكبح المرأة لأربع ، لما لها ، ولحسبها ، ولجمالها ، ودينها فاظفر بذات الدين تربت يداك » . وكذا بالنسبة للرجل فقد روى الترمذي عن رسول الله (ﷺ) أنه قال : « إذا جاءكم من ترضون دينه وخلقه فزوجوه ، ألا تفعلوا تكن فتنة في الأرض وفساد عريض » . وروى عن ابن عدى وابن عساكر عن عائشة رضي الله عنها مرفوعا : « تخيروا لنطفكم فإن النساء يلدن أشباه إخوانهم وأخواتهن وفي رواية » . وفي رواية « اطلبوا مواضع الأكفاء لنطفكم فإن الرجل ربما أشبه

أخواله . وقد أجاب عمر بن الخطاب رضي الله عنه عن سؤال لأحد الأبناء لما سأله ما حق الولد على أبيه بقوله : « أن ينتقي أمه ويحسن اسمه ويعلمه القرآن » .

وقد حذر الرسول (ﷺ) عن الزواج بذات النسب والقرابة « اغتربوا لا تقربوا » ، ويتم الزواج بعد الانتقاء صلة وسكن : زوج صالح في جسمه ودينه ، وزوجة سالحة في جسمها ودينها أصوفهما طيبة وأعرافهما خيرة ، فتيها المنتقى السليم للفرس السليم في إطار شرعية دينية وسنة ربانية تضم المتعة والطهارة واللذة والصفاء - مبنية على إيجاب وقبول ذاتيين خاضعين لإرادة فردين سويين متمتعين بأهلية الأداة ، ومقبولة اجتماعية تباركه وتقوى بقوته .

(ب) مرحلة الحمل :

وبلى الزواج إنجاب الذرية الصالحة ومن هنا تأتي فترة الحمل وهي تقع في مراحل متباينة ﴿ وَلَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ مِنْ سُلَالَةٍ مِنْ طِينٍ ، ثُمَّ جَعَلْنَاهُ نُطْفَةً فِي قَرَارٍ مَكِينٍ ، ثُمَّ خَلَقْنَا النُّطْفَةَ عَلَقَةً فَخَلَقْنَا الْعَلَقَةَ مُضْغَةً ، فَخَلَقْنَا الْمُضْغَةَ عِظَامًا فَكَسَّوْنَا الْعِظَامَ لَحْمًا ثُمَّ أَلْهَلَّاهُ خَلْقًا آخَرَ فَتَبَارَكَ اللَّهُ أَحْسَنُ الْخَالِقِينَ ﴾ [المؤمنون : ١٢ - ١٤] وقد جاء في صحيح مسلم عن ابن مسعود أن رسول الله (ﷺ) قال : « إن أحدكم يجمع خلقه في بطن أمه أربعين يوما ثم يكون في ذلك علقه مثل ذلك ثم يكون في ذلك مضغه مثل ذلك ، ثم يرسل الله الملك فينفخ فيه الروح ، ويؤمر بأربع كلمات : يكتب رزقه ، وأجله وعمله ، وشقي أو سعيد » . وفي إطار الحديث الشريف يمكننا تقسيم مراحل نمو الجنين إلى ثلاث مراحل : المرحلة الأولى وهي تجميع الخلق وتستمر أربعين يوما ، والمرحلة الثانية وهي تكون المضغة والعلقة وتستمر إلى ما قبل ١٢٠ يوما ، والمرحلة الثالثة وهي مرحلة الجنين الكامل وتستمر حتى الولادة [الشافعي ، ١٩٧٩] .

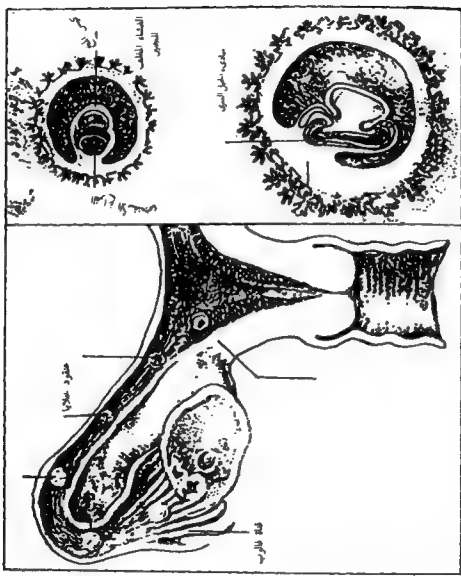
(ج) مراحل نمو الجنين :

المرحلة الأولى : وهي التي لم يصل عمر الجنين فيها أربعين يوما :

يبدأ الحمل بالإخصاب ، عندما يتحد الحيوان المنوي من الذكر مع البويضة الأنثوية ومن المعروف طيبا أن الأنثى عادة تفرز بويضة واحدة من أحد المبيضين تقريبا مرة كل دورة شهرية (حوالى ٢٨ يوما) حيث تتحرك البويضة الساكنة خلال قناة فالوب في اتجاه الرحم فإذا ما صادفت الحي المنوي في خلال ثلاثة أيام فإن الحي المنوي ينجذب تجاه البويضة بقوة هرمونية (Biehler, 1976, P. 194) تأخذ خلال القناة فيخترق جدار البويضة برأسه . وبمجرد اختراق حي منوى لجدار البويضة يتغير سطحها فلا يسمح لآخر باختراقه وباختراق الحي المنوي للبويضة الأنثوية تتخلق خلية جديدة بامتزاجهما وتحتوى الخلية الجديدة على ثلاثة وعشرين زوجا من الكروموزومات (الصبغيات) نصفها من الأم والنصف الآخر من الأب ، وبهذا يتحدد جنس الجنين وميراثه من أبويه (شكل ٣ - ١) وتبدأ الخلية سلسلة من الانقسامات (شكل ٣ - ٢) وتتعلق بمجدار الرحم ويستمر الانقسام وتكرر الخلية المنقودة داخل كيس مملوء بالسائل الأمنيى تكون بمثابة حماية وسند للجنين طوال فترة حمله . كما يمكن للطبيب تحديد المشيمة التي تقوم مقام حلقة الوصل بين الجنين وأمه فينتقل خلالها كل من الغذاء والفضلات وينساب دم الأم حاملا الأكسجين خلالها إلى الحبل السرى إلى الجنين ويقفل راجعا حاملا معه ما يلفظه التكوين الجديد من فضلات .

ومن هنا يمكننا التعرف على أثر أى تغير كيميائى يحدث لدم الأم عن طريق تناول المواد الكيميائية المتمثلة في العقاقير والكحوليات والتدخين أو عن طريق الانفعالات الزائدة وما ينتج عن ذلك من خلل عمثل في عملية الانقسام للخلايا قد يؤدي إلى عدم اكتمل الحمل طبيعيا . كما يمكن تحديد ثلاث طبقات من الخلايا هي الأكتودرم Ectoderm التي تتشكل منها خلايا الجلد وأعضاء الحس والجهاز العصبي ، والميسودرم Mesoderm التي تنشأ منها العضلات والجهاز الدورى والهيكلي للإنسان والأندودرم Endoderm التي يتخلق منها بعض الغدد الهضمية والرئتين والأمعاء ولم يستطع العلماء حتى الآن تفسير عملية انقسام الخلايا المتطابقة والموحدة المنشأ إلى خلايا متمايزة فيما تؤدي إليه .

(شكل ٣ - ١) بعض المراحل الأولى نمو الجنين





انقسام الخلية

(شكل رقم ٣ - ٢) بين مراحل انقسام الخلية

ويبدأ قلب الجنين في النبض دافعا الدم خلال أوردة وشرابين غاية في الدقة ويكون في مجمله قلب ورأس ، ثم تنمو الأجزاء الأخرى لكي تعطي شكلا يقارب شكل البشر طوله يقارب البوصة الواحدة له رأس كبير يأخذ نصف حجمه ، ويمكن تمييز أعضائه من عيين وأذنين وأنف وشفتين ولسان ويظهر في باقي الجسم اليدين والرجلان والذنب ، كما يمكن تمييز نتوءات الأصابع في اليدين والقدمين ، وهكذا مع نهاية هذه المرحلة يكون الجنين متشكلا بالشكل الإنساني (شكل ٣ - ٣) .

المرحلة الثانية :

وهي التي وصل عمر الجنين فيها إلى أربعين يوما ويزيد ولم يصل إلى مئة وعشرين يوما : يسير بما يناسب هذا التحديد بصورة واضحة ويزداد حجمه ويتغير وضعه (شكل ٣ - ٤) بما يناسب هذا التحديد فتحدد أطرافه كما يمكن التعرف على نوع الجنين ذكرا كان أو أنثى من الفحص الخارجي وتفصل الشفاه من الفكين لنلاحظ مبادئ الأسنان في اللثة وتبرز الأنف وتحدد بنية المخ وتبدأ عظامه في التشكلي ، ويبدأ وضعه في التحول من التقوس إلى الامتداد ليعطي أطرافه فرصة الحركة (شكل ٣ - ٥) .

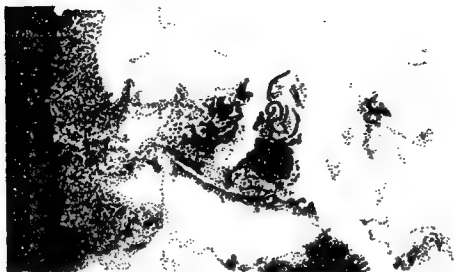
(شكل ٣-٣) بين مراحل نمو الجنين

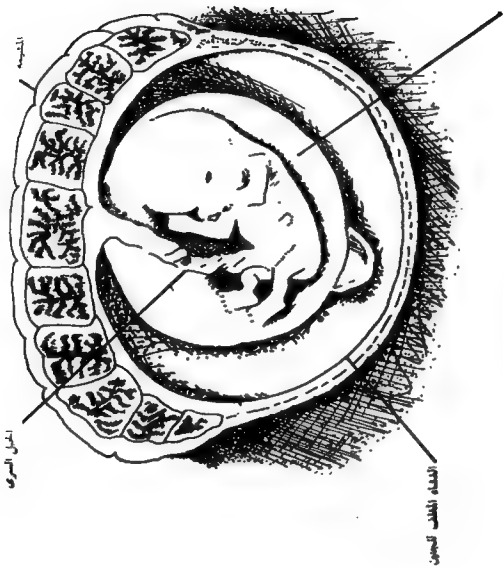


٢٠ يوم ١/٥ بوصة



١/٢ ٥ أسابيع ١/٢ بوصة





(شكل ٣ - ٤) بين جنين الشهر الثالث



(شكل ٣-٥) بيت الحنين في الشهر الرابع

أربعة أشهر

٣٠ يومًا

١٠٠ أسبوع

١٠٠ أسبوع

١ شهر

طول الحنين

المرحلة الثالثة :

وهي التي تبدأ من بلوغ الجنين الأربعة الأشهر حتى ولادته :

مع بداية هذه المرحلة تنفخ الروح في الجنين « ونفخ الروح في الجنين عند هذه السن لا يدل على عدم الحياة قبلها - كما يتبادر إلى الذهن تطبيقاً للمنهج الطبيعي عند خروج روح الإنسان (موته) - لا بل أن له نوعاً من الحياة ، ونوعاً من الروح بدليل تحركه وتزايد ، ولذلك يقرر الفقهاء أن الحركة في الجنين حركتان : الحركة التابعة للنمو والتصوير ، وتلك من لوازم الروح الطبيعية المنبثة في سائر البدن القائمة به وهذه الروح غير الروح الإنسانية القائمة بنفسها المنزلة من عرشها » . [العاذلي : ١٩٥٩ ، ص ٦٣ - ٦٤] أما من الناحية التكوينية فقد استكمل الجنين تكوين أجهزته وبدأ جهازه الهضمي وجهازه الدموي ، وجهازه التنفسي في العمل في ظروفه الكائنة وأصبح الناظر إليه يرى وليداً مصغراً بوجهه الإنساني وبعض الشعر يغطي رأسه. بل إن غده قد نمت وأصبحت إما تعمل أو أنها جاهزة للعمل (شكل ٣ - ٦) ومع نهاية الشهر الخامس تكون معظم وظائف الأجهزة تستعد للحياة خارج الرحم فيكون السائل الذي يحيط بالرتين يسمح بتحويل الأكسجين من الهواء إلى الدم ولكنه ما زال غير قادر على الاحتفاظ به وتوصيذه ، ومن ثم فإنه إذا ما وُلد في هذه المرحلة سيصاب بالاختناق وما يتبع ذلك من احتمالات . « وبصفة عامة فإن ١٨٠ يوماً (٢٦ أسبوعاً أو ست شهور تقريباً) تعتبر أقل فترة محتملة لكن للطفل أن يولد فيها ويبقى حياً » . (Rf 73 CRM, 1975) ويتفق هذا الرأي مع ما جاء في القرآن الكريم ﴿ ... وحمله وفصاله ثلاثون شهراً ﴾ [الأحقاف : ١٥] .

فإذا ما طرحتنا فترة الرضاعة ﴿ وفصاله في عامين ﴾ [لقمان : ١٤] صار لدينا شت شهور هي الحد الأدنى للميلاد الطبيعي ، وإلا احتاج الولد إلى حاضنة صناعية تقوم مقام رحم الأم تحافظ على درجة حرارته ونظامه التنفسي ، وتوازن الحموضة والقلوية في دمه وأمور التغذية أي أن تكون بمثابة رحم صناعي إن أمكن .



(شكل ٣ - ٦) بين جنين الشهر الخامس

وفي أثناء الفترة الأخيرة من الحمل تترادى معدلات النمو الكمي والكيفي فتزداد ضربات القلب ويتكون الشحم تحت الجلد ليعطى للجسم استلارته وتناقصه وعلى مدى الثمان أو التسع أسابيع الأخيرة يزداد وزنه حوالي نصف رطل كل أسبوع ، ولذا فقد تقل حركته مع ازدياد حجمه داخل الرحم .

(د) العوامل المؤثرة في فترة الحمل :

تمتد العوامل المؤثرة في هذه المرحلة إلى فترة ما قبل الإنجاب - كما أشرنا آنفا - ولذا يمكن أن نقسم تأثير العوامل إلى مراحل ثلاثة : الأولى ما قبل الإنجاب ، الثانية الثلاث الأشهر الأولى ، الثالثة ما بعد الثلاثة أشهر الأولى .

أما في مرحلة ما قبل الإنجاب فتتمثل العوامل المؤثرة فيما يحمله الوالدين من صفات خاصة على هيئة قدرات معينة أو نقاط ضعف معينة - مثل حالتها الصحية وحالتهم النفسية وعمر الأم ، وعامل الريزوس (Rh - factor) . إن ضعف بنية الوالدين أو إصابتهما بأمراض وراثية أو علل معدية تجعل من الصعب التكهّن بحدوث الحمل وسلامته ودوامه أو سلامة الجنين في نهايته . كما أن الحالة النفسية السائدة في الأسرة وخاصة انعكاساتها على حالة الأم ذاتها والاتجاهات نحو الحمل من جانب الأسرة الصغيرة (الوالدين وباقي الأبناء) قد تؤدي إلى مزيد من التوتر تجاه الحمل المرغوب فيه إذا ما تأخر (أو الحمل غير المرغوب فيه إذا ما تقدم) . كما أن عمر الأم يلعب دورا كبيرا في تحديد الاحتمالات الدائرة حول الحمل ، وتشير الأبحاث إلى أن كبر سن الأم تزيد احتمالات تأخر الإنجاب ، كما أن صغر سنها قد يؤدي إلى احتمال عدم اكتمال جهازها التناسلي ، وأن بعضا من هرمونات الإنجاب قد لا تصل إلى حدها المطلوب . وقد يكون صغر سنها دليلا على عدم نضجها كأم مما يزيد من احتمالات سوء التوافق وما يتبعه من مشكلات .. ولذا نهى رسول الله (ﷺ) إلى أن نختار لنطفنا : « اختاروا لطفلكم فإن النساء يلدن أشباه إخوانهن وأخواتهن » . « إياكم وخضراء الدمن ، قالوا وما خضراء الدمن يا رسول الله ؟ قال : المرأة الحسناء في المنبت

السوء»^(١) كما يلزمنا الدين أن نكون قادرين على الزواج حين نتزوج ، وهذه القدرة عامة . ومن ثم يجب على المتقدمين للزواج ألا يحجموا عن إجراء الفحوص الطبية اللازمة ليس لمجرد الحفاظ على أنفسهم وإنما من أجل إقرار حقوق من ينجبون ولا يكونوا سببا في تعاستهم وتعاسة غيرهم كما يجب على الشباب أن يحافظ على شبابه فهو مسئولية ونعمة سوف يسأل عنها .

وفي المرحلة الثانية وهي التي تمتد ما بين الإخصاب والشهور الثلاثة أو الأربعة الأولى من الحمل ، وقد ذكرنا أهمية هذه الفترة حيث إن أعضاء الجنين وأجهزته العاملة وخاصة جهازه العصبي تتكون خلال هذه المرحلة ومن ثم فإن أى خلل يحدث أثناء تكوينها قد يؤدي إلى آثار تظل باقية طول الحياة إن استمرت هذه الحياة وتزداد هذه الخطورة إذا ما عرفنا أن معظم السيدات لا يدركن بأنهن حاملات إلا بعد مرور عدة أسابيع من حدوث الحمل . وهكذا يوصي الأطباء وعلماء النفس بمراعاة أمرين أساسيين وهما الصحة العامة ، وما يتبع ذلك من فحوصات دورية وعناية وقائية ، والصحة النفسية ، وما يعني ذلك من مراعاة لمشاعر السيدة الحامل والبعد عن المثيرات الانفعالية . وتتصل الفحوصات الدورية بمتابعة تطورات الحمل والإصابات التي يمكن أن تتعرض لها السيدة الحامل ونسبة الحديد في الدم ، ويعتبر الفناء من أهم العوامل التي تؤثر في صحة الأم وصحة الجنين ونموه حيث إنه يتلقى غذاءه عن طريق المشيمة والحبل السرى . وقد وجدت الدراسات علاقة ارتباطية بين الوجبات الفقيرة وبين حالات الاجهاض والولادة المبكرة (Tompkins, 1948) كما أشارت دراسة أخرى إلى أن عدم وجود بروتين كافي في وجبة الأم الغذائية لا يؤدي إلى حمل ناقص فقط وإنما قد تؤدي أيضا إلى تشوهات في الجهاز العصبي للطفل حين يولد (Burke, 1943) كما تجدر الإشارة هنا إلى أن الجرعات المتزايدة من الفيتامينات قد تؤدي إلى نتائج سلبية مشابهة لنتائج نقصها وقد أشار تقرير ظهر في الستينات من هذا القرن إلى

(١) مخضراء اللبن : عشب المزابل : رواه النار قطني والمسكري ، وابن عدى ، عن أبي سعيد الخدري مرفوعا .

أن بعض السيدات الحوامل قد تعاطين جرعات مكثفة من فيتامين (د) بناء على افتراض خاطئ بأن ذلك سوف يساعد على نمو الجنين وسلامته الصحية ، وظل الأمر خافياً حتى وضعن حملهن واكتشفن أن الكميات المتزايدة من هذا الفيتامين في دم الأم قد سبب زيادة نسبة الكالسيوم عند الجنين ، مما أدى إلى وجود حالات للتخلف العقلي لدى الأجنة ، وخلل في الصمامات الأورطية لها .

كما أن إصابة الأم بأي مرض وخاصة بعض الأمراض المعدية خلال الشهور الأولى من الحمل قد يؤدي إلى عدم اكتمال الحمل أو إلى إصابة الجنين بتشوهات خلقية أو تعسر في الولادة وتعثرها . وتعتبر الحصبة الألمانية أولى هذه الأمراض إلى جانب أمراض الفجور والمهر كالزهرى والسلان ومرض شلل الأطفال ، بل إن مجرد الإصابة بالانفلونزا أو الغدة النكفية قد تؤدي إلى عدم انتظام نمو الجنين .

وبالإضافة إلى تأثيرات الأمراض السابقة الذكر فإن تناول العقاقير والأدوية وما على شاكلتها من مواد كيميائية كالكحوليات يؤدي إلى نفس النتائج حتى أن بعض الكتاب (Montagu, 1964) قد حذروا من أن أى دواء - ولو الأسيرين - قد يؤدي إلى تعقيدات حملية أو آثار ضارة على الجنين ، ويتبين هذا الأثر طبقاً للفروق الفردية ولكن إذا ما كان عقار بسيط مثل الأسيرين أو أقراص البرد ، قد تؤدي إلى مثل هذه النتائج فما هو حجم النتائج المترتبة على تعاطي عقارات أخرى مثل حبوب الهلوسة - L.S.D. أو الحبوب المهدئة مثل الثاليدوميد (thalidomide) أو الميرونين (Burnham, 1972) بل إن أبحاثاً كثيرة قد أكدت على أن التدخين أو التعرض لدخان السجائر يترك آثاراً ضارة على نمو الجنين (Montagu, 1964, Ch,7) تتمثل في ظهور نسب إحصائية عالية من المتأخرين دراسياً والمتخلفين عقلياً وذوى الذكاء المنخفض بين الأطفال من والدين يدخنان .

وهناك عامل آخر مهم قد تتعرض له الأم الحامل أثناء الفحوصات الدورية ويؤكد عليه الأطباء وقد تتجاهله السيدات الحوامل ، ألا وهو أثر الإشعاعات . ولذا يلجأ الأطباء الآن إلى استخدام أجهزة تعتمد على الموجات الصوتية في فحص ورسم الأجنة بدلاً من اللجوء إلى تصويرها بالأشعة السينية ، ولذا يجب أن تهتم

السيلة الحامل بتجنب الأماكن التى تستخدم فيها أجهزة مشعة ، وأن تحذر الطبيب المعالج بحالة الحمل حتى يضع ذلك في اعتباره حين اعطاء أى دواء أو تقرير فحوصات بالأشعة وما إلى ذلك .

وأشارت الأبحاث إلى أن الأم الحامل إذا ما تعرضت لضغوط نفسية أو قلق مستمر أو ما شابه ذلك أثناء الحمل فإن هناك احتمال بوجود تأثير ضار على الجنين ينتج عن التغيرات الكيميائية المرتبطة بهذه الانفعالات (Sontag, 1967) أو سوء التغذية الناتج عن فقدان الشهية (Webster, 1967) بل وقد تظهر هذه الانفعالات على الجنين بعد أن يولد في صورة تقلصات عصبية أو قولونية أو اضطرابات هضمية (Lockin, 1957) وقد رخص المشرع الحكيم للمرأة الحامل أن تفطر في رمضان إذا خشيت على جنينها كما قرر تأجيل العقوبة المستحقة على الأم حتى تضع حملها ، وحسبنا في ذلك ما رواه بريدة (رضى الله عنه) عن الرسول (ﷺ) في الحديث الخاص بالغامدية التى اعترفت بالزنا واستحقت الرجم وكانت حاملا ، بل إن الرسول (ﷺ) أمر بالإحسان إلى هذه المرأة التى استحقت هذه العقوبة « والإحسان إليها يكون باللطف معها وتهدئة نفسها وعدم إذلالها أو إشعارها دائما بالجرم . لأن مثل هذا العمل الإنساني - وإن كان منه نصيب كبير ، إلا أن للجنين نصيبا لا يقل عن نصيبها فإن الهدوء النفسي وعدم الاضطراب غذاء نفسي للجنين بجوار الغذاء المادى الذى قد يتأثر أيضا بحالتها ، وكلاهما مما يحتاج إليه الجنين » [الشاذلي ١٩٥٩ ص ٥٧] . كما قضت الشريعة على الزوج بالإفراق زوجته الحامل المطلقة أو غير مطلقة ﴿ أسكنوهن من حيث سكنكن من وجدكن ، ولا تضاروهن لتضييقوا عليهن وإن كن أولات حمل فأنفقوا عليهن حتى يضعن حملهن ﴾ . [سورة الطلاق : ٦] .

وإذا كانت العلاقة بين الزوجين أساسا قائمة على المودة والبر والرحمة والمعروف فإن هذه المرحلة تتطلب للحفاظ على هذه العلاقة والإحسان فيها ، وينسحب هذا الأمر على الأم الحامل ذاتها فيجب عليها أن تتجنب مواقف الإثارة ومواقفها وأن تحافظ على هدوئها .

وفي المرحلة الثالثة أو الشهور الأخيرة من الحمل تستمر العوامل المؤثرة على الحمل - أما وجنينا - في ممارسة تأثيرها طوال هذه الفترة أيضا ولكن حالة الأمن والاستقرار التي تتمتع بها الأم الحامل في هذه المرحلة تهيء لها الفرصة أفضل لممارسة بعض التمرينات الرياضية الخفيفة . وليس للطعام الذي تتلوه السيدة الحامل في الشهور الأولى أهمية تفوق أهميته في الفترة الأخيرة من الحمل ، إذ إن الطعام الذي تتلوه المرأة الحامل يؤمن حاجات الجنين الذي ينمو في أحشائها ويحافظ في نفس الوقت على صحتها وحيويتها قبل الولادة وبهذا كذلك . ويجب على الأم الحامل أن تأخذ في اعتبارها نوعية الطعام قبل كميته ، فتتوخى الطعام واحتوائه على الحاجات الضرورية أمر ضروري لا يغني عنه الإفراط في تناول الطعام الذي قد يؤدي إلى السممة الزائدة التي تضر بكل من الأم والجنين ، ومن ثم فإن التوازن في نظام التغذية والنظم الحياتي العام هو أضمن سياسة تتبعها الأم تجاه نفسها وتجاه من تحمل وتجاه من يحيطون بها . كما يجب أيضا المحافظة على عدم اللجوء إلى العقاقير مهما كانت إلا في حالة الضرورة القصوى والتي يحددها الطبيب المعالج وينهب الأطباء إلى أن السيدة الحامل التي سترضع طفلها يجب عليها أن تستمر على هذه التعليمات حتى فطامه لاستمرار الاتصال - من خلال الرضاعة - بينهما .

كما ينصح الأطباء أن تمارس الأم الحامل حياتها العادية وهواياتها الرياضية مع تجنب بذل أى مجهود شاق أو مفاجيء وذلك على وجه العموم ، أما بالنسبة للحالات الخاصة فيجب على الأم الحامل المتلومة على زيارات الطبيب واتباع تعليماته وقد ترجع معظم هذه التحذيرات والنصائح إلى غياب الوعي الأمومي لدى الفتيات المقلبات على الزواج أو السيدات حديثي العهد بالأمومة ، ولذا يمكن أن تكون الأمور أكثر سلاسة وانسيابا إذا ما كانت التفريغ طبيعية ومتوقعة من جانب الزوجين .

(أ) بعض الظواهر الخاصة بهذه المرحلة :

(١) ظاهرة التوائم :

قد تحدث على غير العادة أن يفرز المبيض بويضتين فإذا ما تم تلقيحهما من قبل حيوانين منويين وتستمر الدورة لكليهما بطريقة متشابهة ينشأ جنينان ينموان في الرحم ويمران بنفس الأطوار وتكون العلاقة بينهما نفس العلاقة بين أخوين عاديين تزاملا في زمن الحمل والولادة ، فقد يكون أحدهما أنثى والآخر ذكر أو كليهما من نفس الجنس وقد يربطهما نوع من التشابه مثلما يكون بين الأخوة العاديين أو التباين ، طبقا لنوع الجينات السائدة عند كل منهما ويطلق على هذا النوع من الأجنة التوائم المتأخية Fraternal twins باعتبارهما توأمين تربطهما رباط الأخوة ويستقل كل منهما بمشيمته وبخواصه الوراثية . وقد تعدد البويضات فينتج عدد أكبر من التوائم ولكن نسبة حدوث مثل هذا الأمر تتضاءل مع زيادة عدد التوائم .

وقد يحدث أيضا أن يتم تلقيح البويضة من قبل حيوان منوى واحد يتم على أثر هذا التلقيح تحديد الجنس ذكرا أو أنثى ، ولكن مع الانقسام الأول للخلية تنقسم الخلية إلى خليتين منفصلتين كل منهما تحمل نفس البنية الوراثية ، وينشأ من كل منها جنين منفصل ولكن هذين التوأمين لهما مشيمة واحدة ، ونفس الخصائص الوراثية التي تجعلهما متطابقين ومن ثم يطلق عليهما التوائم المتطابقة identical twins (شكل ٣ - ٧) .

(ب) ظاهرة الأخطاء الوراثية :

١ - بعض السمات المرتبطة بالجنس ، من المعروف طيا أن كروموزوم الذكور (Y) يحمل عددا من أثل من الجينات التي يحملها كروموزوم الأنثى (X) مما يؤدي إلى أن تبقى بعض الجينات التي يحملها كروموزوم (X) بلا نظير تتحد معه عند الأخصاب ومن ثم فإن احتمال وجود بعض السمات الوراثية غير المرغوب فيها تتزايد إذا ما كانت هذه الجينات تحمل عيبا وراثيا لا نجد لها نظيرا يوقف ظهور هذا العيب أو يلغيه ، بينما يقل هذا الاحتمال عند وجود



بويضة واحدة وحيوان منويان



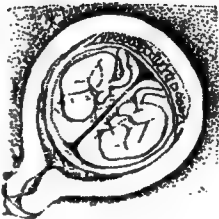
بويضة واحدة وحيوان منوي واحد



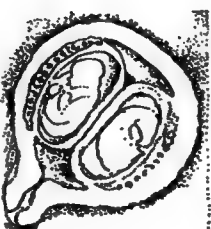
بعد الإخصاب ينمو كل على حدة
ليصبحا نواتين من جنين مختلفين



بعد الإخصاب تنقسم البويضة إلى قسمين متساويين
ليصبحا نواتين متطابقتين في الصفات الوراثية



فيما مشيمة واحدة ومن نفس المشي وجهاً يمين في شكلها ؛ لون العينين والشمير وصبغة الدم وغيرها



فيما مشيمتين وقد يكونا من نفس المشي أو من جنسين مختلفين وقد يختلفان فيما يختلف فيه الأجنوة

(Biehler, 1976, P. 195)

(شكل ٣ - ٧) بين ظاهرة التوائم

كروموزوم أنوثة (X) آخر يحتوي على جينات سوية توقف نمو الجينات غير السوية (مثلما يكون الأمر عند الأجنة الإناث) وتقل النسبة كثيرا في تصادف وجود الجينات غير السوية في كليهما، وهكذا إذا ما كان الجنين ذكرا زاد احتمال إصابته ببعض الأمراض الوراثية مثل عمى الألوان والتخثر (الهيموفيليا) وهي قصور في قدرة الدم على التجلط السريع عند حدوث (أى نزيف) بينما يتضائل ظهور هذه الأمراض عند الإناث. [شكل ٣ - ٨].

٧ - حالة البول الفينوكيتوني (Phenylketonuria P.K.U.)

وتنشأ هذه الحالة من وجود خلل جيني يرتبط بجين واحد. وقد اكتشف هذه الحالة عام ١٩٣٤ على يد طبيب نرويجي يدعى « اسبيجورن فولنج - Asbjørn folling » عندما لجأت إليه سيدة يعاني ولديها من تخلف عقلي لا حظت انبعاث رائحة غريبة من بولها وكانت تتسائل إذا ما كانت هناك علاقة بين هذه الرائحة وبين حالة التخلف العقلي لولدها. وقام الطبيب بتحليل البول للطفلين فوجد مادة غريبة تعرف عليها بأنها مركب الفينيلالانين Phenylalanine البروتيني، وكشفت الأبحاث التي أجريت على هذا المركب أن الإصابة بحالة P.K.U. تنتج عن وجود خلل وظيفي في الأنزيم الذى يقوم بعملية التمثيل لهذا المركب مما يؤدي إلى تزايد في أنسجة الجسم وبالتالي إلى تغيرات كيميائية تصيب خلايا المخ مما يجلب نوعا من التخلف العقلي.

ومع تزايد الأبحاث حول هذه الحالة توصل الأطباء إلى أن وجبة غذائية معينة تحتوي على أقل نسبة من هذا المركب تعطى للطفل عند ولادته وعند اكتشاف هذه الحالة عن طريق فحص بسيط وسريع - يمكن أن تقضي على هذا الخلل بآمان. ورغم ندرة هذه الحالة (حيث إن نسبتها تصل إلى حالة واحدة بين كل عشرة آلاف حالة) والتي تجعل الأطباء يجمعون عن أن يضعونها في اعتبارهم. إلا أن إصابة واحدة تسبب أى جهد يمكن أن يبذل حتى قد أصبحت هذه الفحوص من الاجراءات الروتينية في كثير من مستشفيات الولايات المتحدة الأمريكية وأوروبا. (شكل ٣ - ٩).

٣ - حالة الطفل المنغولي Mongolism أو زملة داون Down's Syndrome

وتعتبر هذه الحالة من الحالات الشائعة التي تحدث تقريبا مرة كل ستائة وخمسين حالة وتتميز ببعض الصفات الجسمية الواضحة إلى جانب التخلف العقلي وتنتج هذه الحالة من وجود خلل كروموزومي عند الجنين . فبعد الاخصاب عادة ينشأ ٢٣ زوجا من الكروموزومات من اتحاد الكروموزومات الحي المنوى بكروموزومات البويضة ولكن عندما يفشل أحد هذه الكروموزومات في اتمام هذه العملية لعدم قدرته على الانفصال مع زميله ليتحد مع نظيره يتكون كروموزوم زائد في الزوج الواحد والعشرين من الثلاثة وعشرين زوجا ، يؤدي هذا إلى الطفل المنغولي . وقد أرجع الأطباء تزايد احتمال حدوث هذه الحالة إلى التغيرات في الغدد الصماء المرتبطة بكبر السن عند الأم أو الخلل الوظيفي يتمثل في بطء استجابة البويضة للاخصاب وقد يكون السبب تعرض الأم لبعض العوامل المؤدية للتسمم مثل الفيروسات والاشعاعات أو إلى احتمال تبادل الأماكن بين الجنينات وهي عملية نادرة الحدوث [Carter, et al, 1960] .

٤ - حالة الكروموزوم الناقص أو الكروموزوم الزائد من كروموزومات تحديد الجنس :

ومن هذه الأخطاء الكروموزومية عدم وجود كروموزوم تحديد الجنس في الحي المنوى ففي بعض الحالات يتم إخصاب بويضة طبيعية بحيوان منوى لا يحتوي على كروموزوم الجنس أو أن البويضة لا تحتوي على كروموزوم الجنس (X) يتم تخصيبها بحيوان منوى يحمل كروموزوم الأنوثة (X) وينشأ في هذه الحالة جنين أنثوى يحمل كروموزوم واحد للأنوثة (XO) وينتج عن غياب كروموزوم أنثوى ثان تأخر في النمو عامة وعن نماء الثديين وغياب مظاهر الأنوثة مثل الدورة الشهرية ويطلق على هذه الحالة زملة ترنر (Turner's Syndrome) وتحدث مرة واحدة كل ألف حالة حمل تقريبا .

وفي حالات أخرى تكون البويضة بها كروموزوم زائد وعندما يتم تلقيحها بحي منوى يحمل كروموزوم الذكورة ينشأ جنين ذكر يحمل كروموزوم أنثوى

♀ الأنثى

حاملة المرض



XX

الأنثى تحمل جين X
طبيعي وآخر مصاب
فيسود الطيبي

الذكور



XY

أخذ عن أمه
الجين المصاب



XY

أخذ عن أمه
الجين السليم

البنات



XX

أخذت عن أمها
الجين المصاب
وأصبحت حاملة
للمرض



XX

أخذت عن أمها
الجين السليم
وأصبحت مصابة
من المرض

الإصابة



XX

هذه الأنثى أخذت
جين X مصاب من أمها
وجين X مصاب من أبيها
فأصبحت مصابة بالمرض

الذكور



XY

كل أبائهما سيحملون
المرض مصابون به

البنات



XX

كل أبائهما سيحملون
المرض دون إصابة

الذكر

مصاب



XY

لأن الذكر عنده جين واحد X
فلذا كان مصابا فليس هناك
X آخر ليوقف ظهوره ومن
ثم يظهر عليه المرض

الأبناء



XY

الإن ي تأخذ جين Y
من الأب ويترك جين
X المصاب .. فهو سليم

البنات



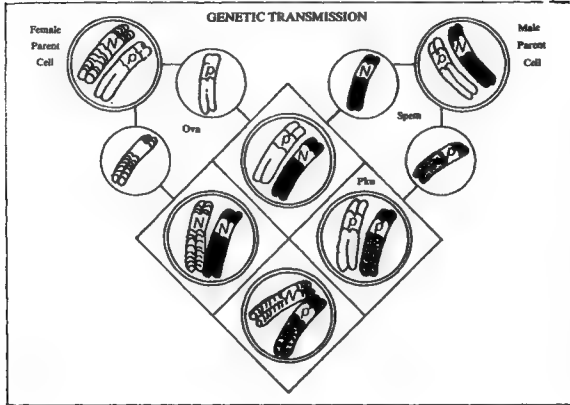
XX

البت تأخذ جين X
المصاب من أبيها ولكن
تأخذ X سليم من أمها
فيتمشى المصاب وتظل البت
حاملة للمرض

(Biehler, 1976, 207)

يبين وراثة بعض الأمراض المرتبطة بالجنين مثل عمى الألوان

(شكل ٣ - ٨)



(شكل ٣ - ٩)

بين انتقال المورثات من مرض البول الفينيكوتوني (Pku) الوراثي . ويمثل هذا الرسم زوجاً واحداً من الكروموزومات ، وهذه الكروموسومات تحمل مورثات إيجابية وسلبية N. P. وكلا الزوجين يحملان نفس الأنماط من الجينات ولذا تنتج أمشاجاً تحمل كروموزومات تسبب في عدد المورثات ونوعها . وتعتمد الإصابة بهذا الخلل على نوعية الأمشاج التي تستخدم ولأن المورث الإيجابي متسهي فإن الأطفال الذين يحملون PP سيصابون بهذا الخلل .

زائد (XXY) وينتج عنه خلل في النمو في مظاهره الخارجية مثل كبر حجم الثديين ونقص افرازات الهرمونات الذكرية والعقم إلى جانب التخلف العقلي ، ويطلق على هذه الحالة زملة كلينفيلتر (Klinefelter's Syndrome) وتحدث مرة كل أربعمائة حمل تقريبا .

ويحدث أن ينشأ خلل كروموزومي آخر يتمثل في وجود بنية جينية تحمل كروموزوم ذكرى زائد (XYY) ورغم أن هذا الخلل قد يؤدي إلى وجود أنماط من الخلل الوظيفي عند الأفراد يتمثل في ازدياد حالات العنف لديهم وانخفاض مستوى ذكائهم لعدم وجود التوازن الهرموني ، إلا أن الباحثين لم يكتشفوا خللا في المظاهر الخارجية عند هؤلاء الأفراد ولذا فإن اكتشاف مثل هذا الأمر يتم عادة بالصدفة وتحدث هذه الحالة مرة كل ألف حمل تقريبا .

ويمكن اكتشاف هذا الخلل قبل الميلاد ولكن عملية الفحص تؤدي إلى هذا الاكتشاف والتي تتضمن إدخال إبرة ماصة داخل الكيس الأمني الذي يحيط بالجنين وتحليل عينة من السائل بداخلها تحمل مخاطر كثيرة تجعل الأطباء لا يلجأون إليها إلا في حالة دفع للضرر الأكيد .

• - عامل الروزيس Rh-Factor

من بين العناصر الموجودة في دم الإنسان عامل يسمى العامل الريزوسي (نسبة إلى وجوده في قرود الروسيس جميعا) أى أن الأفراد الذين لديهم هذا العنصر وهم الغالبية يطلق عليها أفراد إيجابيون في عامل الروسيس Rh- positive بينما يطلق على الأفراد الذين لا يحمل دمهم هذا العنصر أفراد سلبيون في عامل الروسيس Rh - negative ولا يؤثر هذا العامل أو غيابه على نمو الأفراد أو صحتهم ولكن المشكلات تنشأ عندما يحمل دم الأب عامل الروزيس الإيجابي وهو عامل سائد ويكون دم الأم سلبيا فيكون دم الجنين إيجابيا (تبعا للأب) بينما يتغذى بدم الأم السليبي ويؤدي أى تفاعل بين دم الأم ودم الجنين (مثل ما يحدث من نزيف أثناء الولادة) يؤدي إلى تكون أجسام مضادة تهاجم كرات الدم الحمراء في دم الجنين ونادرا ما يحدث هذا في الحمل الأول ولكن الخطورة تكمن

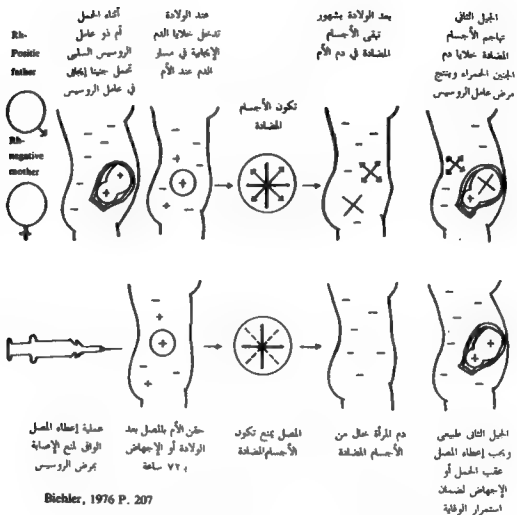
في حالات الحمل اللاحقة ويلزم الأم الحامل التي يكون دمها سلبيا في عامل
الروزييس أن تكون تحت إشراف طبي دقيق يقيس معدل نمو الأجسام المضادة
والتدخل في حالة وصول الأمر إلى حد الخطورة عن طريق الرحم أو حقن الأم
بمصل الجاما جلوبيولين Gama globuline له أثر فعال في منع تكوين الأجسام
المضادة في جسم الأم (Chinn & Mueller, 1971) (شكل ٣ - ١٠) على
أن يتم ذلك عقب الولادة مباشرة .

(و) مطالب النمو في هذه المرحلة :

يرتبط مفهوم مطالب النمو Developmental tasks بروبرت هافيجرست وقد
بني هذا المفهوم على أساسين : أولهما أن مراحل النمو المختلفة عند الإنسان كما أقرها
الباحثون تتطلب أمورا تختص بكل مرحلة دون سواها وأن أى خلل في اشباع
هذه المطالب سوف يؤدي إلى وجود خلل أو اختلال دائمين ، وثانيهما أن
الكائنات البشرية - على عكس الحيوانات الدنيا تحتاج إلى تدخل من المجتمع من
أجل اشباع هذه المطالب [Erikson, 1963] .

« تعتمد الحيوانات الدنيا - أكثر من الكائنات البشرية - على عملية
النضج أو الممارسات الطبيعية التلقائية لمواجهة مشكلات النمو .. ولكن الكائنات
البشرية لم تفطر على هذه الطريقة ، فليس لديها أنماط من الممارسات الكاملة النمو
التي تتكشف مع نمو العضلات والغدد .. وأن مطالب النمو هي تلك الأمور التي
تؤدي إلى نماء مرضي وسوي في مجتمعا ، وهي تلك الأشياء التي يجب على
الشخص أن يتعلمها إذا ما أراد أن يعتبر نفسه إنسانا على قدر معقول من السعادة
والنجاح - ويراه الآخرون كذلك . ومطلب النمو هو المطلب الذي ينشأ في
مرحلة معينة من حياة الفرد ويؤدي تحقيقه الناجح إلى سعادته ونجاحه في الأمور
اللاحقة بينما يؤدي الفشل فيه إلى تعاسة الفرد وعدم تقبل المجتمع له وصعوبة تحقيق
الأمور اللاحقة » [Havighrurst, 1953 PP 1-2] .

وهذا يجعل للمرء حقوقا لدى من يتلقى منه الرعاية وواجبات تجاه نفسه
وتجاه من يرعاه وتباين هذه الحقوق وهذه الواجبات طبقا لمراحل النمو التي يمر بها



Bichler, 1976 P. 207

(شكل ٣ - ١٠) بين التعامل الطبي مع عامل الروسي

وهذه المرحلة التي نتحدث عنها تتضمن مطالب يلزم تحقيقها من أجل النمو السوى وتنمّل في أمرين أقرهما الإسلام وهما حقوق الجنين وحقوق الأم الحامل وواجباتها .

أولاً : حقوق الجنين :

الجنين في الفقه الإسلامي كائن حي له استقلالته التي توجب له الحق في الرعاية من عليه واجب الدعاية وهو معد لأن يكون نفساً له ذمة ومن ثم فهو أهل لوجوب الحق له من عتق أو إرث أو نسب أو وصية ، وأنماط الرعاية المطلوبة هي الواجبة على الوالدين والأسرة والمجتمع فالأم عليها واجب الحفاظ عليه بعدم تعريض حياته أو نموه لأى ضرر مهما كان ، وألا يتحمل وزر ما تقترب فلا تنال رغباتها وتشفي نزواتها وأهواءها على حسابها . كما أن الأب عليه أن يرعاه برعاية من تحمله وأن يقر بنسبه وإن كانت أمه أمة مملوكة . وعلى الأسرة أن ترعى الجنين وأن تتحمل ولايتها عليه في غياب أبيه أما المجتمع فعليه أن يسن القوانين التي تنظم هذه الرعاية ويهيء له أوجهها التي تحفظ له حقوقه .

« إن الاعتناء على الجنين اعتناء على كائن حي يستوجب العقوبة الأخروية والدينية بشقيها الغرة والكفارة - وقد يقتضى الأمر توقيع عقوبة تعزيرية حسبما يراه القاضي من ظروف الجنابة وظروف الجنى عليه [الشاذلي ١٩٥٩ ص ٦٨] ولا يجوز اسقاطه أو تحميله وزر أمه . وقد روى المغيرة بن شعبه أن امرأة ضربتها ضربتها بعمود فسقط فقتلتها وهي حبل فأتى بها النبي (ﷺ) فقتلها فيها على عصبية القاتلة بالدية والجنين غرة »^(١) وما حدث مع الجهينة التي زنت فاعترفت بفعلتها وكانت حاملاً فاستمهلها الرسول (ﷺ) حتى تضع حملها بل ويستثنى عنها مثال يؤكد ما دعي إليه العلماء . وقد حرمت القوانين في البلاد المسلمة الإجهاض المباشر وغير المباشر سواء كان برضاء الأم أو بدونها وإن كان المشرع قد

(١) الغرة يقدرها البعض بعشر الدية والبعض بنصف عشر الدية . رواه مسلم

وأحمد .

أجاز إسقاط الجنين في حالة الاضطرار الموجب للحفاظ على حياة الأم من باب التضحية بالفرع في سبيل بقاء الأصل .

ثانيا : حقوق وواجبات الأم الحامل :

وقد تطرقت الشريعة الإسلامية أيضا إلى الرعاية بالأم الحامل باعتبارها خاضعة الجنين والأمانة على نموه وحفظه ، ورعايته حتى يخرج إلى الحياة . ورعاية الأب والأسرة الكبيرة والمجتمع لها منبثقة من واجب الولاية غير المباشرة على الجنين ومن ثم يجب رعاية الأم الحامل بالإتفاق عليها وعليه - الاتفاق الملازم - وعهدة وسائل الراحة لها وعدم إثارتها أو ازعاجها أو التأثير عليها بما يقلقها ويقلق حياة جنينها [الشاذلي : ١٩٥٩ ص ٦٨] وعلى الزوج الإتفاق عليها - ولو طالت مدة الحمل - حتى يتضخ حملها : ﴿ ... وإن كن أولات حمل فأنفقوا عليهن حتى يوضعن حملهن ... ﴾ [الطلاق : ٦] وأتبع الله سبحانه وتعالى هذا الأمر بالتحذير من عصيانه ، وتعذى حدوده تحذيرا شديدا يرفع من مقام هذا الأمر ويحمل وجوب التيسير في حالة اتباعه . وتشارك الأم الأب في الولاية على الجنين فعليها ألا تعرض حياته أو نموه لأى خطر فلا تتبع هواها أو تحرى وراء رغباتها على حسابه بكل ما يحمله هذا المعنى من دلالة : وإذا كان جسم الإنسان ملك لله تعالى وليس ملكا لصاحبه ﴿ لله ما في السموات وما في الأرض ﴾ [النساء : ٢٩] وأن هلاكه محرم ومعاقب عليه : ﴿ ولا تقتلوا أنفسكم إن الله كان بكم رحيما ﴾ فإن الجنين الذى تحمله الأم يلزمها الشرع بالمحافظة عليه والإحسان إليه وتحريم الاعتداء عليه .

الأفكار الرئيسية في هذا الفصل :

١ - تعرض هذا الفصل للمرحلة الأولى من حياة الجنين وقد بين كيف أن الإسلام ينظر إلى النمو الإنساني باعتباره سلسلة متصلة لا ينبغي إفراد حلقة منها بالرعاية دون غيرها ومن ثم تبدأ الرعاية بالجنين الإنساني بالإعداد الجيد لبيئة الإنجاب وهي الزواج وقد حث الإسلام على الزواج باعتباره رابطة شرعية تخلق

مناخا مثاليا لهذا الإنجاب كما حدد ميلادىء نلجأ إليها حين اختيار الشريك
والزواج .

٢ - تنقسم أطوار نمو الجنين الإنسانى إلى ثلاثة : الأولى : من الإخصاب
حتى أربعين يوما وتتميز بتجميع الخلق ، ويكون الجنين في نهايتها له شكل يقارب
الشكل الإنسانى ثم تأتى المرحلة الثانية وتستمر حتى نهاية الأربعة أشهر الأولى من
الحمل ويكون الجنين فيها مكتملا وإن كانت أجهزته ما زالت غير قادرة على
العمل بصفة مستقلة أما المرحلة الثالثة فيه تنتهى بال ميلاد بعد الشهر السادس على
الأقل .

٣ - يمكن تقسيم العوامل المؤثرة في الحمل لأطوار الحمل ذاته ، وهي في
مجمعتها عوامل صحية وعوامل نفسية ترتبط بالأم باعتبارها حاملا للجنين . وأى
خلل في الناحية الصحية من التعرض للأمراض أو العلل أو الإصابة بالعدوى من
ناحية أو التعرض لعدم الاستقرار الانفعالي أو الاضطرابات النفسية والاجتماعية من
ناحية أخرى قد تترك أثرا تباين في خطورتها تبعا لكل مرحلة ويزداد الأثر شدة
في المراحل الأولى من الحمل .

٤ - تجدر الإشارة إلى وجود عدة ظواهر ترتبط بهذه المرحلة مثل :
(أ) ظاهرة التوائم المتطابقة التى تحدث من انقسام الخلية المخصبة إلى
قسمين مستقلين والتوائم المتأخية التى تحدث من تخصيب بويضتين
منفصلتين .

(ب) ظاهرة الأخطاء الوراثية وتنتج من خلل كروموزومى مثل زملة
تيرنر ، وزملة داون وزملة كلينفيلتر وغيرها ، بالإضافة إلى تسيد
بعد الصفات الوراثية وتنحى أخرى . كما أشير إلى حالتين يتيسر
علاجهما بعد الميلاد مباشرة وهما : حالتى البول الفيئو كوتونى
ووجود العامل الروزيس السالب لدى الأم .

٥ - ترتبط مطالب النمو في هذه المرحلة بالرؤية الإسلامية ارتباطا أساسيا
وتنبثق من حكم الولاية على الجنين وهي ولاية رعاية وعناية ، له حقوق وليس

عليه واجبات فله أن يُعتني به ويُعتني بمن تحمله وتوضع شخصيته المستقلة في الاعتبار. وإن لم تكتسب فعاليتها إلا بعد الميلاد ويحرم إينازة والتفريط فيه أو في حق من حقوقه سواء من قبل الوالدين أو من غيرهما .

المراجع

١ - حسن علي الشاذلي : الولاية على النفس دراسة مقارنة بين الفقه الإسلامي والقانون الطبعة الأولى ، ودار الطباعة المحمدية ١٩٧٩ .

-Biehler, R.F. **Child development: an introduction**, Houghton Mifflin co., 1976

-Burke, B.C., Beal, V.A. Kirkwood, S.B., and Stuart, H.C. the influence of nutrition during pregnancy upon the conditions of the infant at birth, « **Journal of Nutrition** 1943, 26 - 569 - 583,

-Burnham, S.the Heroin babies are going cold turkey.»

New York Times Magazine, Jan. 9, 1972.

-Carter, C.O., Howerton, J.L.; Dolani, P.E., Gunlaf, A.; and Welter, S.D.V., Chromosome translocation as a cause of Familial mongolism, **Lancet**, 1960,2, 678 - 680

-Chinn, P.C. & Mueller, J.M Advances in treatment of RH Negative blood incompatibility of mothers of mothers and infants. **Mental Retardation** 1071, 9(1) 12 - 15

-Cohen, M.M; Marinello, M., & Bach, N. Chromosomal damage in human leukocytes induced by lysergic Acid Diethylamide, **Science**, 1967, 155, 1417 - 1414.

-CRM **Developmental Psychology Today**, Random House, Inc., 2nd, ed., 1975.

- Erikson, E.H. **Childhood and Society**, 2nd ed. New York; Norton, 1963
- Havighurst, R.J. **Human Development and Education**, N.Y. McKay 1953
- Lakin, N. **Personality factors in mother of excessively crying (colicky) infants**. Monographs of Society for Research in child Development, 1957, 22 NO. 64
- Montagu, A. **Life before Birth**. New York, New American Library, 1964.
- Sontag L.W. The Significance of Fata environmental difference
American Journal of Obstetrics and Gynecology, 1941, 42
996 - 1003
- Tompkins, W.T. The Child Significance of nutritaional
deficiencies in pregnancy Bulletin of the New York Academy
of Medicine, 1948, 24, 376 - 388

الفصل الرابع

مرحلة ما قبل التمييز

- تمهيد .
- مرحلة الرضاعة .
- ظروف الميلاد .
- حقوق الرضيع .
- حقوق الأم المرضع .
- تبدل نسب أبعاد الجسم .
- الأنشطة الحسية الحركية .
- لغة الرضيع .
- التغذية والقطام ومشكلاتها .

قام بإعداد هذا الفصل د . محمد عودة محمد

تمهيد

زمنياً تستغرق مرحلة ما قبل التمييز السنوات السبع الأولى من حياة الطفل وفقهياً تشمل فترة ولاية الأم على وليدها ، فيها يكون الطفل فاقداً لأهلية الأداء . وعقلياً هي الفترة التي يكون فيها غير مميز أو غير قادر على التعقل والفهم والتدبير . وتربوياً فإنها تشمل ما قبل المدرسة الابتدائية ، حيث يتواجد الطفل إما في الأسرة أو في دور الحضانة أو دور رياض الأطفال . ولغوياً تطلق على أطفال هذه المرحلة ألفاظاً متعددة تتطابق مع تطور الطفل من الميلاد إلى سن السابعة مثل وليد ، صرخ (الطفل في الأيام السبعة الأولى) ، رضيع ، فطم (إذا انقطع عن الحليب) ، مجوس (إذا نما جسمه بعد الفطام) دارج (إذا مشى) . خماس (إذا بلغ طوله خمسة أشبار) ، مثغور (إذا سقطت رواضه) ، مثغر (إذا نبتت أسنانه بعد السقوط) . [إسماعيل ، ١٨٩١ ، ص ٤٤] .

ولما كان الفطام لحظة فاصلة في تاريخ نمو الطفل الإنساني ، وقد حدد بشكل واضح في قوله تعالى : ﴿ وَالْوَالِدَاتُ يُرْضِعْنَ أَوْلَادَهُنَّ حَوْلَيْنِ كَامِلَيْنِ لِمَنْ أَرَادَ أَنْ يُنْمِ الرِّضَاعَةَ وَعَلَى الْمَوْلُودِ لَهُ رِزْقُهُنَّ وَكِسْوَتُهُنَّ بِالْمَعْرُوفِ ﴾ [البقرة ، ٢٣٣] . عنده يصبح الطفل قادراً على تناول الصلب من الطعام ، ويمكنه أن يتعايش مع الآخرين ويتفاعل معهم بحيث يمكن أن يعوضه هؤلاء الآخرون عن قسط كبير من دفء وحنان وعطف الأمومة . كما هو واضح في القصة التالية :

روى بريدة (رضى الله عنه) عن الرسول ﷺ في الحديث الخاص بالغامدية التي اعترفت بالزنا واستحققت الرجم وكانت حاملاً . فقال لها رسول الله ﷺ : « فاذهبي حتى تلدى . قال : فلما ولدت أتته بضبي في خرقة . قالت : هذا ولده . قال : اذهبي حتى تظطمي . فلما فطمت أتته بالصبي في يده كسرة خبز ، فقالت : هذا يا رسول الله قد فطمت ، وقد أكل الطعام . فدفع الصبي إلى رجل من المسلمين ونفذ فيها الحد » . [الشاذلي ، ١٩٧٩ ، ص ٥٦] .

وقد رأينا أن نقسم هذه المرحلة من مراحل النمو إلى مرحلتين فرعيتين :-

- ١ - مرحلة الرضاعة وتمتد من الميلاد إلى سن الثانية .
- ٢ - مرحلة ما بعد الرضاعة وما قبل التمييز وتمتد من الفطام إلى سن السابعة ، وستتناول كل مرحلة من هاتين المرحلتين على حده .

أولاً : مرحلة الرضاعة

إذا كان المشرع المسلم قد أولى هذه المرحلة اهتماماً خاصاً نظراً لحاجة الوليد الإنسانى إلى معونة الكبار في إشباع حاجاته البيولوجية والسيكولوجية للحفاظ على بقاءه حياً ، وكذلك في إشباع حاجاته للحب والعطف والحنان من أجل توفير الشروط الأفضل لنمو نفسي أسلم ، فإنه قد فطن إلى الآثار النفسية التى يتركها مقدم طفل جديد لدى الكبار من حوله ، فجمع بين المال والبنين كزينة الحياة الدنيا . وإشباع لعواطف الأمومة والوالدية لدى كل من الأم والأب .

ثم كان اهتمام علماء النفس بهذه المرحلة لدرجة أن بعضهم اعتبرها العمر الأساسي الحقيقي True Foundation Age . ففرويد Freud مثلاً يرد فشل الفرد في التوافق إبان الكبر إلى حوادث وقعت له في تلك المرحلة ، وإريكسون Erikson يعتقد أن ثقة الطفل في العالم الخارجى أو عدم ثقته به تبني في هذه المرحلة . أما وايت White فيرى أن النجاح في إغناء حياة الطفل الاجتماعية في العمر ما بين ١٢ - ١٥ شهراً هو أفضل ضمان لنمو عقلي سليم . [Hurlock, 1980] .

وبعينا ونحن نتناول هذه المرحلة أن نعرض للنقاط التالية :-

- ١ - ظروف الميلاد .
- ٢ - حقوق الرضيع .
- ٣ - تبدل نسب أبعاد الجسم .
- ٤ - الأنشطة الحسية الحركية .

٥ - لغة الرضيع .

٦ - التغذية والقطام .

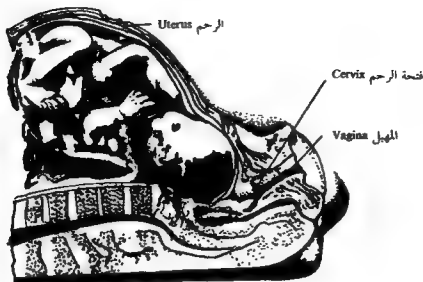
١ - ظروف الميلاد :

لظروف الميلاد آثار هامة على مجريات النمو التالية للطفل الإنساني ، وعليه
يهنأ أن نتعرف على تلك الظروف العادية منها ؛ وغير العادية وما يمكن أن ينتج
من مشكلات وكيفية التعامل معها .

الإعداد لعملية الولادة : في القديم كانت هذه العملية تتم بشكل بدائي ،
دونما رعاية أو إعداد إلا ما تقدمه تلك المرأة العجوز التي تسمى القابلة والتي
اكتسبت بعض الخبرات من واقع الميدان . وليس لدينا الاحصائيات التي تبين عدد
الولادات التي ضاع فيها المولود من جراء عدم توفير العناية اللازمة ، ولكن
مما لا شك فيه أن التقدم العلمي والتكنولوجي قد قلل إلى حد كبير من الوفيات
إبان عملية الميلاد ، وصارت هذه العملية تتم في المستشفيات الخاصة المعدة لهذا
الغرض . وغالباً ما تنشأ وحدة بحث لصيقة بتلك المستشفيات لدراسة الولادات
غير العادية واستكشاف دور الوراثة فيها ..

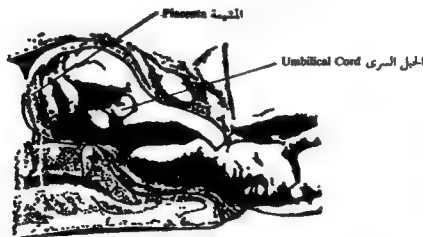
وغالباً ما تقدم تلك المستشفيات البرامج الإرشادية التي تهدف إلى إعداد
المرأة الحامل لعملية الوضع . وتشمل تلك البرامج تزويد المرأة بمعلومات حول
الولادة الطبيعية ، يتضح من أن إجراء تدريبات رياضية وأخذ نفس عميق
يساعد على الاسترخاء ويقلل ساعات الوضع . وقد تعطى الحامل بعض المهدئات
Hypnosis أو بعض العقاقير في حالة معاناتها لضعف القلب Spinal illness .
[Pikunas 1969, P. 114]

الولادة الطبيعية : تتم عملية الولادة في نهاية الشهر القمري العاشر ، أو بعد مرور
حوالي ٢٦٦ يوماً من الاخصاب . ومع اقتراب نهاية فترة الحمل يكون وضع الجنين الطبيعي كما
هو موضح في الشكل (٤ - ١) حيث يضطجع في الرحم Uterus ورأسه إلى أسفل .
وعندما يحين الأجل المسمى «



(شكل ٤ - ١) بين الوضع الطبيعي للجنين مع اقتراب نهاية الحمل

تبدأ عملية المخاض (الطلق) . حيث يتم في المرحلة الأولى انفتاح عنق الرحم ثم يزداد ضغط عضلات الرحم ليدفع بالجنين عبر قناة المهبل في المرحلة الثانية . ثم يكون الميلاد بنزول رأس الوليد أولاً وخروجه إلى العالم الخارجى حيث تسمع منه أول صرخة إيفاناً بنزوله سالماً . وتنتهى عملية الولادة بخروج المشيمة Placenta وأغشيتها ، وتستغرق عملية الولادة كلها ما بين ١٣ - ١٥ ساعة ، وبين الشكل (٣ - ٢) الولادة الطبيعية .



شكل (٣ - ٢) بين الولادة الطبيعية

وفور إتمام عملية الولادة يقوم الطبيب أو القابلة بـ :

- تنظيف أنف المولود لتسليك قناة التنفس ، ومنع دخول أى شيء إلى الرئتين .

- مراقبة المظهر العام للمولود ، ولونه ودقات قلبه ، رد فعله العكسي ، رد فعل عضلاته ... الخ لمعرفة ما إذا كان بحاجة لأية مساعدة طبية ، ويستخدم في ذلك مقياس Apgar Score المتدرج من (٠ - ١٠) . [Apgar, 1962] .

- الضرب الخفيف على جانبي المولود وعلى ظهره لتم عملية التنفس .

- ربط الحبل السرى ، وقطع الزائد منه .

- التأكد من خروج كل شيء من داخل رحم المرأة .

- يأمر الطبيب بأن تستريح الوالدة ما بين ٥ - ٧ أيام ، والإقلال من عدد الزوار لتلافي إمكانية انتقال عدوى الأمراض للأم أو الوليد .

- وضع ملصق على رسغه يحمل الإسم الذى اختارته له الأسرة ليضاف إلى ما حملوه إياه من صفات وراثية لا دخل له في تحديدها أو اختيارها .

مشكلات الولادة : ليس كل الولادات تمر بسلام ، فهناك بعض

المشكلات التى قد تحدث نذكر منها :-

١ - **الولادة العسرة :** تحدث إذا ما طالت فترة الولادة أو عندما

تستخدم الآلات لإتمامها ، أو عندما يكون وضع الجنين في الرحم غير عاوى ، أو عندما ينزل الجنين بساقيه أو مؤخرته بدلاً من أن ينزل برأسه . أو في حالة ضعف الأم وعدم قدرتها على الدفع بالجنين إلى الخارج ، أو في حالة ما يكون الجنين متضخماً وقناة المهبل ضيقة بحيث لا تسمح بخروجه مما يضطر الطبيب إلى إجراء عملية جراحية لإخراج الجنين من الرحم بعملية قيصرية وبين الشكل (٤ - ٣) بعض أنواع الولادات العسرة .



(شكل ٤ - ٣) بين (ولادة عسرة - نزول الجنين بالساقين)

وأيا كانت أسباب الولادة العسرة فهناك احتمال أن يتسبب في حوادث الميلاد Birth Injury التالية :-

(أ) نوع من الاختناق نتيجة لنقص الأكسجين لدى الجنين مما قد يتسبب في تلف بعض خلايا المخ أو إعاقته نموها .

(ب) احتمال ظهور بعض حالات التخلف العقلي نتيجة لضغط الآلات المستعملة على الدماغ .

(ج) احتمال ظهور بعض التشوهات الخلقية نتيجة لطول مدة الولادة بعد انفصال المشيمة وانفجار كيس الجنين Amnion Sac ونفاذ السائل المحي الذي يملأ خلايا جسم الجنين .

(د) احتمال إصابة المولود ببعض الكسور نظراً لضيق قناة الميلاد أو سحبه بالآلات . (كسر في العظام ، كسر في الرقبة ، تحطيم الحبل العصبي الذي يؤدي إلى الشلل ... الخ) .

٢ - الولادة المبكرة : وهي تلك التي تتم قبل الأوان . وأخطرها ما يتم قبل مرور سبعة أشهر . وقد يترتب على هذا النوع من الولادات المشكلات التالية :-

(أ) قد لا يتحقق لمثل هذه الحالات درجة كافية من نضج خلايا الدماغ ، سواء من حيث عدم اكتمال انقسام الخلايا أو عدم اكتمال حجمها ، مما يؤثر سلباً على نسبة ذكائه .

(ب) أن عدم اكتمال نضج الجهاز العصبي المركزي لدى هؤلاء المواليد يساهم في الانفعالية الزائدة وعدم القدرة على تحمل الإحباط مستقبلاً .

(ج) أن تقديم الرعاية والحماية الزائدة من الوالدين هؤلاء المواليد يترتب عليه حجب الطفل عن كثير من الخبرات العقلية والاجتماعية أو التدريب على مواجهة المشكلات ، وينمي لديهم نوعاً من الانتكالية .

هذا وقد صار بإمكان الطب الحديث العناية بمواليد الولادات المبكرة بتوفير الغذاء اللازم والعناية الصحية التي يحتاجونها وهم داخل الحضانات الخاصة مما يقلل كثير من المشكلات التي تنجم عن هذا النوع من الولادات .

٣ - تناول العقاقير المهدئة أثناء الولادات بهدف التخفيف من آلام الوضع يمكن أن يعرض الجنين إلى الاختناق ، أو نقص الأكسجين ، وقد يؤدي إلى تحطيم أنسجة الدماغ ، حيث إن هذه العقاقير تؤثر في حركة تنفس الجنين عن طريق المشيمة . كما قد تؤدي إلى انخفاض شديد في ضغط الدم عند الأم مما يترتب عليه بقاء القلب عند الجنين ونقص إمداده بالأكسجين من الأم .

وقد أثبتت الكثير من الدراسات أن هناك علاقة بين تناول العقاقير المهدئة إبان الولادة وبين أداء المواليد على اختبارات التوتر العضلي ، والبصر والنضج العام . [إسماعيل ، ١٩٨١ ، ص ٢٣٥] .

٤ - الولادات المشوهة : تحدث مثل هذه الولادات كنتاج لخطأ كروموزومي . وقد سبق أن أشرنا إلى مثل تلك الأخطاء ، وما تسببه من حالات مثل المنغولية Klinefelter , Turner's Syndrome , Down's Syndrome ، ومن التشوهات الأخرى : كبير الرأس Macrocephale وصغير الرأس Microcephale وصاحب القلب الضعيف Heart Defects .

والذى يهمننا هنا هو أن نشير إلى الدور المحدود للطب في مواجهة مثل هذه المشكلات . كما أنها تترك آثاراً سلبية على نفسية الوالدين والأقارب الأدينين وتعمل المجتمع أعباء إضافية لما يتطلبه هذا النوع من الأطفال من خدمات لا مردود من وراثتها .

٥ - المواليد ذوى العامل الريزومي الموجب + RH من أمهات العامل الريزومي لديهن سالب : هذا النوع من المواليد. إذل. كتبت لهم الحياة سيكونون بحاجة أكيدة إلى تبديل الدم في وقت مبكر جداً . وقد أشرنا إلى أن الأم بحاجة ماسة إلى حقنة Rhogam بعد الوضع مباشرة لحماية الحمل القادم . [Pikunas, 1969] .

٦ - مواليد النساء المدمنات : تفيد بعض الاحصائيات أن معظم هؤلاء المواليد يموتون . وتكون فرصتهم للعيش ممكنة مع العلاج في وقت مبكر . وإن كتبت لهم الحياة سيعانون من عدم الاتزان الانفعالي وسيكونون أكثر استعداداً للإدمان لأسباب ما زالت مجهولة . [Pikunas, 1965] .

٧ - الاسم غير المناسب : قد يكون اعتبار « الاسم » الذى يحمله المولود رغباً عن أنفه فور وصوله إلى هذا العالم ، مشكلة مرتبطة بالميلاد ، نوعاً من المغالاة ومدعاة للعجب . ولكننا اعتبرناه كذلك بحكم التجاور في الزمان بينهما . وبحكم وجه الشبه بينه وبين ما تحمله الجينات من صفات حيث إن كليهما هو من فعل الكبر (الأب والأم وأصوهما) . والمشكلة في الاسم تكمن في إساءة الاختيار من طرف الوالدين كأن يحمله اسماً مهجوراً أو مكرراً ، أو يحمل معاني الضعة والمهانة ، أو لا يتلائم مع جنس المولود ، أو صعب النطق أو غريباً عن السمع ، أو أعجمياً لا ينسجم مع دين المولود ... الخ .

مثل هذه الأسماء مشترك أكثرُ نفسية مستقبلية على صاحبها تماماً مثل العامة
الحلقية فالأفضل أن يحجب المواليد مثل هذا الاحتمال (١)

٨ - الاتجاهات الوالدية نحو جنس المولود : تفلوت الاتجاهات
الوالدية نحو جنس المولود عبر الثقافات المختلفة . فمنها ما هو موجب نحو المواليد
الذكور ومنها ما هو سالب نحو المواليد الإناث ، ومنها ما هو محايد بين الجنسين .

فقد أشار القرآن الكريم إلى اتجاه الوالد نحو المولودة في ثقافة ما قبل
الإسلام بقوله تعالى : ﴿ وَإِذَا بُشِّرَ أَحَدُهُم بِالْأُنثَىٰ ظَلَّ وَجْهُهُ مُسْوَدًّا وَهُوَ
كَظِيمٍ ، يَتَوَارَىٰ مِنَ الْقَوْمِ مِنْ سُوءِ مَا بُشِّرَ بِهِ ، أُفْسِكُهُ عَلَىٰ هُونٍ أَمْ يَدُسُّهُ فِي
الْثَرَابِ ، أَلَا سَاءَ مَا يَحْكُمُونَ ﴾ [النحل : ٥٨ ، ٥٩] .

وجاء الإسلام ليحارب هذا الاتجاه بتقرير العقيدة القائلة أنه هو - أى
الله - الذى خلقكم في بطون أمهاتكم ، فهو المسئول عن الذكورة والأنوثة
واعترضكم على ما رزقكم إنما هو اعتراض على مشيئة الله .

ورغم وضوح هذا المعتقد إلا أن الأصول الثقافية للاتجاه السلبى استمرت
فيما بعد الإسلام ، ولا نبالغ أنها ما زالت تعيش معنا حتى الآن خاصة لدى بعض
النفوس الضعيفة .

وجاء علم الوراثة ليثبت بما لا يدع مجالاً للشك أن الذى يقرر جنس
المولود هو الرجل من خلال نوع الزوج الثالث والعشرين من الكروموزومات
التي تأتي للبيضة الملقحة منه . ومع ذلك تظل المرأة في نظره هي المسئولة عن

(١) يقول ألين Allen : إن الاختيار غير الموفق لاسم المولود ربما يسبب له معاناة
الضيق والتألم ، ويعلم ماك ديفيد McDavid والذين بأن يفكرا مرتين قبل أن يقررا نوعية
الاسم الذى يختارانه لمولودهما . وقد سبق ابن سينا هذين العالمين بعدة قرون عندما قرر أن من
حق الولد على والده حسن تسميته وقد سبق هؤلاء جميعا الرسول عليه السلام في قوله :
« إنكم تدعون يوم القيامة بأسمائكم فأحسنوا أسماءكم » رواه أبو داود ، بإسناد حسن عن أنس
البرداء رضى الله عنه كما رواه الترمذى عن عائشة أن رسول الله ﷺ كان يغير الاسم
القيح .

انجاب الأنثى وبالتالي تنبذ المرأة الولودة للإناث . وقد عرف عن العرب في عصور ما قبل الإسلام مثل هذا الاتجاه ، فالمرأة لا يستقر لها قرار عند الرجل إلا بعد أن تنجب المولود الذكر .

وعليه فإن جنس المولود قد يملأ البيت بهجة وسروراً ، وقد يشيع فيه نوعاً من الانقباض تبعاً لاتجاه والدين نحو الجنس .

١ - الولادة غير المرغوب فيها :

مع تقدم التقنيات الحديثة في التحكم في عملية الإنجاب ، صار بإمكان الزوجين التخطيط المضمون بنسبة كبيرة لفترات الإنجاب ، وأحياناً يأتي الحمل في وقت لا يرغبانه فتكون الولادة مصدر يؤس لهما . وبالمثل الولادة التي ستضعف اللعب الاقتصادي على والدين ستكون غير مرغوب فيها لدى بعض النفوس التي لا تعرف الآية التي تقول : ﴿ وَلَا تَقْتُلُوا أَوْلَادَكُمْ عَشْيَةً إِمَّا لَيْ ، لَعَنَ نَزْوُفُهُمْ وَإِيَّاكُمْ إِنْ قَتَلْتُمْ كَانَ خَطِئاً كَبِيراً ﴾ [الإسراء : ٣١] .

وكذلك الولادة التي يصاحبها مرض الأم مما يلزمها البقاء في المستشفى لفترة طويلة أو موتها إبان الوضع ، أو يكون المولود عليلًا يحتاج لعناية مضاعفة ، في مثل هذه الحالات لا يكون المولود مرغوباً لدى الأسرة .

أما الولادة غير الشرعية (السفاح) فغالباً ما تنتهي إلى التخلص من المولود بطريقة من الطرق لما يسببه للأم وأسرته من عار ، ولا تخلو مستشفيات الولادة من المواليد اللقطاء الذين تتخلى عنهم أمهاتهم أمام الضغوطات الدينية والأخلاقية والاجتماعية التي لا تقلوم على الأقل في ثقافتنا العربية الإسلامية .

٢ - حقوق الرضيع :

المولود الإنساني كائن ضعيف يعتمد كلية على من حوله ، محتاج لمساعدتهم ، وعليه فهو صاحب حقوق دون أن يطالب بأداء أية واجبات . وتمكيناً لهذا المولود من العيش والبقاء سنّ المشرع مجموعة من القوانين التي تحمي الأمومة والطفولة ، وتنظم العلاقة بين الأم ووليدها وجعل لها حق الولاية عليه

وحق حضائته من دون الناس الآخرين . وجعل للرضع أجراً على إرضاعها .
﴿ وَعَلَى الْمَوْلُودِ لَهُ رِزْقُهُنَّ وَكِسْوَتُهُنَّ بِالْمَعْرُوفِ ﴾ .

وقد تحدث ابن سينا عن حقوق الرضيع تحت عنوان « في سياسة الرجل ولده » في كتابه (السياسة) فقال : « إن من حق الولد على والديه حسن تسميته ثم اختيار ظفره كي لا تكون حقاؤه ، ولا ورهاء ، ولا ذات عاهة ، فإن اللبن يعدى كما قيل » . [ناصر ، ١٩٧٧] فقد كان من عادات أشراف العرب قديماً استعجار مريض لأولادهم .^(١)

ويشير إريكسون Erikson إلى أن المجتمع قد وفر للوليد المناخ الملائم لحمايته ، فوفر الأم لتكون تحت تصرفه ، ووفر الأسرة لتحمي الأم ، ووضع التشريعات التي تحمي البناء الأسري ، ودعم الأعراف والتقاليد Traditions التي تتيح استمرارية النقل الثقافي في مجال تدريب الطفل ومعاملة . [Erikson, 1956]

وقد أشار ماسلو Maslow في تصنيفه الهرمي لحاجات الكائن الإنساني إلى حاجات الوليد الأساسية والتمثلة في : الحاجات البيولوجية والفسولوجية والحاجة إلى الحب والعطف والحنان ، وإشباع هاتين الحاجتين البيولوجية والنفسية حق للرضيع وواجب على الوالدين أو من يقوم بالإشراف على الطفل .
[Malow, 1956] .

ويورد هافجurst Havighurst مطالب النمو للطفل الرضيع وهي :
« المحافظة على الحياة ، تعلم المشي ، تعلم استخدام المضلات الصغيرة ، تعلم الأكل ، تعلم الكلام ، تعلم ضبط الإخراج وعاداته ، تحقيق التوازن الفسيولوجي » . [Havighurst, 1952] .

(١) انظر إحياء علوم الدين ، الجزء الرابع ، « بيان الطريق في رياضة الصبيان في أول النشوء ووجه تأديبهم وتحسين أخلاقهم » . لأبي حامد الغزالي .

على ضوء ما تقدم يمكن أن نحدد حقوق الرضيع في النقاط التالية :-

١ - الإشباع المتزن لحاجاته العضوية ، على أن تكون وسائل هذا الإشباع من حلال . بأن توفر له ما يحتاج إليه من غذاء وشراب ، وأن توفر له الجو الهادئ الذى يمكنه من النوم الهادئ والتنفس ، وأن تقوم على نظافته وحفظه من البلل ، ووقايته من الأمراض وعلاجه منها . ومن حقه على أمه أن ترضعه من ثديها ما دامت قادرة على ذلك وألا تخلط بطعامه أى محرم .

٢ - الإشباع المتزن لحاجاته النفسية من عطف وحنان ، وحب وقبول ، وإعطائه الاسم الذى يناسب جنسه ودينه وحضارته .

٣ - إشباع حاجاته الاجتماعية من حيث توفير الوسط الاجتماعي لنموه ، والذى يتيح له فرصة الاحتكاك بمن حوله ، ليتعلم منهم بتقليدهم . وأن نوكل رعايته لأمه أو من ينوب عنها ، كالجد والجدة أو الأقرب دماً وفقاً لما حددته الشرع الإسلامى .

٣ - حقوق الأم المرضع :

إن حقوق الرضيع التى ذكرناها آنفاً هي واجبات مؤكدة على الأم المرضع أو الأم البديلة المرضعة في حالة غياب الأم الحقيقية . وبالرغم من اختلاف الفقهاء في كون الرضاعة حق للأم أو هو حق عليها ، فإن دافع الأمومة يجعل الأم تتفانى في خدمة وليدها والمحافظة عليه ، ولا تتخلى عن هذا الدافع إلا أم غير عادية .

ونظراً لأهمية الرضاعة في تنمية شخصية الطفل فلا بد من توفير الظروف الأنسب للأم المرضع كي تؤدي وظائفها بكفاءة وحماس . وهنا يمكننا أن نتحدث عن حقوق المرضع على زوجها والتى تتمثل في التالي :-

١ - حقها في حضانة وليدها إذ لا يجوز أن تحرم أم من حضانة وليدها ما دامت قادرة على ذلك متمتعة بقواها العقلية . يقول الرسول

عليه السلام للمرأة التي نازعها زوجها في حضانة طفلها : «أنت أحق به ما لم تتكحلي ... هـ . [الشاذلي ، ١٩٧٩] .

٢ - حقها في الأجرة عن إرضاع طفلها إذا كانت مطلقة . هذا الحق له سند شرعي مستمد من قوله تعالى : ﴿ فَإِنْ أَرْضَعْنَ لَكُمْ فَآوَرْنَ أَجُورَهُنَّ وَأَلْیَمُوا یَتَنَكَّم بِمَعْرُوف ، وَإِنْ تَعَاَسَزْتُمْ فَتَسْرِضْ لَهُ أُخْرَى ﴾ . [الطلاق : آية ٦] .

٣ - حقها في أن يوفر لها زوجها الرعاية الصحية اللازمة ، بتوفير العلاج المناسب لأية ظواهر مرضية ، وتوفير الغذاء المناسب .

٤ - حقها في أن يوفر لها الظروف الأنسب للصحة النفسية السوية ، وذلك بالابتعاد عن القهر والتعنيف بالمجر أو الطلاق وأن يحل محل كل هذا التواد والتفاهم والوئام والطمأنينة على المستقبل .

٥ - حقها في إشباع حاجاتها الشخصية والاجتماعية ، بحيث لا تشعر أنها مهضومة الحقوق ، أو مرفوضة من طرف زوجها أو معزولة عن جيرانها أو معارفها ، أو أنها أقل من الأخريات اقتصادياً وثقافياً واجتماعياً .

٦ - حقها في المشاركة في إدارة دفة حياة الأسرة ، بحيث تشمر بتقدير ذاتها وتحقيق هذه الذات عبر بناء زوجي هادئ مستقر ، قائم على روح الديمقراطية .

٤ - تبديل نسب أبعاد الجسم :

عندما نمحدثا عن مبادئ النمو تعرضنا إلى أن اتجاه النمو يسير من أعلى إلى أسفل ومن الداخل إلى الخارج، والشكل (٤ - ٤) يبين نتائج النمو الرأسي والنمو العرضي للطفل من الميلاد إلى سن عامين . كما يبرز هذا الشكل تبديل النسب بين الرأس مثلاً والجسم عند الميلاد في سن ١٢ شهراً أو ٢٤ شهراً أو النسبة بين الذراعين والساقين أو النسبة بين الجذع والأطراف ... الخ [CRM, 1975, P. 106] .

Proximodistal Growth

النمو المزدوج



الشكل (٤ - ٤)

نمت النمو الرأسى والنمو المزدوج للطفل منذ الميلاد إلى سن عشرين

Newborn

الزبد

١٢ شهرا

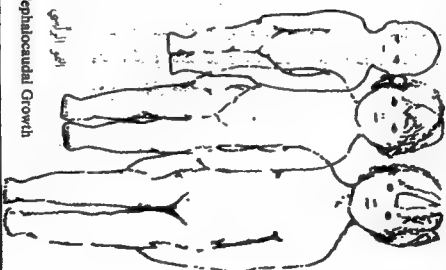
12 Months

٢٤ شهرا

24 Months

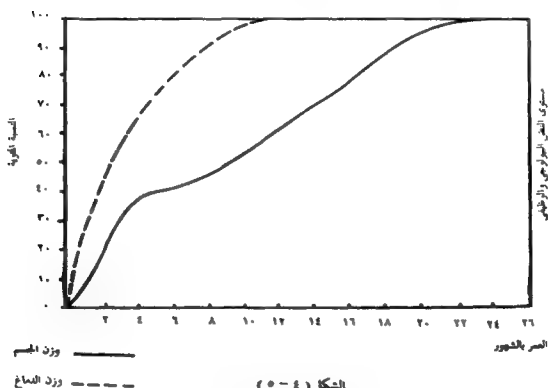
النمو الرأسى

Cephalocaudal Growth



وتفيد بعض الدراسات أن طول الطفل في فترة الرضاعة يزيد بما يعادل ٧٥ ٪ بالنسبة لطوله عند الولادة فمتوسط الطول في سن عامين يصل إلى ٨٧,٥ سم لدى الذكور و ٨٦,٥ سم لدى الإناث . [الفقي ، ١٩٨٣ ، ص ١٢٧] .

وفي مجال آخر نجد أن وزن دماغ الطفل الذي لا يتجاوز ٣٣٠ جم عند الميلاد يصل في سن عامين إلى حوالي ١٠٠٠ جم أو ٨٠ ٪ مما سيكون عليه عند الرشد . كما أن النسبة بين وزن الدماغ ووزن الجسم عند الميلاد تساوى ١ : ٨ عند الميلاد في حين أنها ١ : ٤١ عند البلوغ .



الشكل (٤ - ٥)

يبين تطور وزن الجسم ووزن الدماغ من الميلاد إلى سن عامين

« مأخوذ من Pikunas. 1969. P. 39 »

وفي عام ١٩٧٦ ، وضع جيرسون Jerison فرضية مفادها أن الكائن الحي الذي يمتلك نسبة دماغية أعلى يكون أقدر على التوافق ، وقد ذهب إلى أن :

$$\frac{\text{وزن الدماغ}}{\text{الحجم المتوقع}} = \text{Encephalization Index (E)}$$

ومن هذه المعادلة يمكن حساب الحاصل الدماغي (EQ)

$$\frac{\text{حجم الدماغ حالياً}}{\text{الحجم المتوقع}} = \text{EQ Encephalization Quotient}$$

وحجم الدماغ المتوقع = (E) × ثابت (الثابت للتدريبات : ١٢ ، ٠) .
 [Nash, 1978, P. 118] .

والذي يهنا من هذه المعادلات أن النسبة الدماغية تبديل ما دام وزن الدماغ ووزن الجسم يتبدلان باستمرار مع النمو . وتفيد بعض الاحصائيات أن متوسط وزن الطفل الذكر في سن عامين يصل إلى ١٢,٥ كجم وللأنثى ١٢,٣ كجم . في حين أن هذا المتوسط عند الولادة كان ٣,٥ كجم تقريباً .
 [الفقي ، ١٩٨٣ ، ص ١٢٧] .

ويهنا أن تشير في هذا المجال إلى العوامل التي قد تكون مسئولة بصفة عامة عن تبدل هذه النسب من سنة لأخرى ، وتفاوتها من فرد لآخر وهي غالباً ما تؤثر في النمو بصفة عامة :-

- ١ - أن أبعاد الجسم لا تسير في نموهما بسرعة واحدة . فنمو الرأس مثلاً يكون بطيئاً في هذه المرحلة بالقياس إلى نمو الجذع والأطراف ، ونمو الدماغ يكون أسرع بكثير من نمو الجسم وهكذا ...
- ٢ - أن التغذية المناسبة تلعب دوراً أساسياً في تكامل نمو الفرد واستمراره وعليه فإن توفر مثل هذا الغذاء لفرد وتقصانه لدى فرد آخر سيؤثر حتماً على نموه وبالتالي اختلاف نسب أبعاد جسمه عن نسب أبعاد الجسم الأول .

٣ - اضطرابات الغدد خاصة تلك المسؤولة عن النمو الجسدي (الغدة النخامية) أو تلك التي تنظم نسب بعض المعادن كالكالسيوم والصيديوم في الجسم (فرق الكلوية) لما لهذه الغدد من أثر في تنامي الجسم وبالتالي في نسب أبعاده ... فقد يتوقف النمو الطولي بينما يستمر نمو الرأس مثلاً .

٤ - الأمراض والحوادث التي تنجم عنها إعاقات معينة في نمو الكائن الحي مما قد يؤدي إلى توقف نمو بعض أجزاء الجسم .

٥ - الجنس حيث إن هناك فروقات ولو طفيفة بين الذكور والإناث مما يجعل نسب أبعاد الجسم تختلف إن قليلاً أو كثيراً لدى الذكور عنها لدى الإناث .

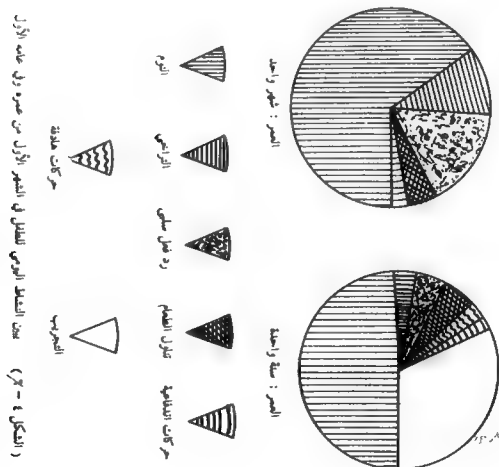
إن الاهتمام بتناسق أبعاد جسم الطفل سنرى آثاره الإيجابية حيناً يبدأ مفهوم الجسم عند الطفل يحتل مكانة بارزة ، ويؤثر على نفسيته وعلاقاته الاجتماعية في المرحلة التالية لمرحلة الرضاعة . وستعرض لهذا بشيء من التفصيل في حينه .

٥ - الأنشطة الحسية الحركية :

تحاول الدراسات الحديثة في سيكولوجية النمو إثبات أن الوليد الإنساني يأتي وهو مزود بإمكانيات بيولوجية فسيولوجية تؤهله لأن يفعل في محيطه Active لا أن يكون دائماً منفعلاً به Passive فهو يستجيب للأصوات الصادرة عن والديه ، ويمكنه أن ينقل ناظره نحو الأشياء التي تقع في مجال الرؤيا بالنسبة إليه ، وهو يملك الميكانيزم الذاتي Endogenous Mechanism الذي يمكنه من ضبط عمليات النوم ، والاستيقاظ والمص والبلع والتجشؤ . [Schafer, 1974] .

كما أنه قادر على تمييز صوت أمه وعلى إحساس الفرق بين فترات الصمت ، وفترات التصويت ، وتذوق المواد السكرية ، وذلك بعد ٧٢ ساعة من الميلاد . كما أنه قادر على تمييز صوت أمه من بين الأصوات الأخرى . [Nash, 1974] .

أما من حيث الحركات فهي تخضع للمبدأ الذى ينظم اتجاه النمو العمودى أو العرضي وكذلك للمبدأ الذى يفيد أن النمو يسير من العام إلى الخاص . فالمولود يكون قادراً على أداء حركات عامة تشمل الجسم كله كرد فعل تلقائى لمثيرات داخلية أو خارجية وغالباً ما تكون حركاته على شكل اندفاعات فجائية فوضوية ، ومع النمو تبدأ هذه الحركات بالتمايز ، ويصبح قادراً على أن يحرك أجزاء معينة من جسمه كأن يحرك رأسه أو جذعه أو أطرافه ... الخ . ويوضح الشكل التالى النشاط اليومي لطفل في الشهر الأول من عمره وفي عامه الأول حيث يتوزع نشاط المولود في شهره الأول على النوم الذى يستغرق فيه أكبر جزء من اليوم ثم رجود الأفعال السلبية وهي حركات أو ارتجافات لا إرادية ، ثم تناول الغذاء والاندفاعات الحركية .



أما في العام الأول فيتناقص وقت النوم ليفسح المجال لظهور أنشطة جديدة مثل التجريب والاستيقاظ الهادئ والموجب . كما تقل بعض الأنشطة الأخرى مثل ردود الأفعال السلبية في حين تستمر أنشطة تناول الغذاء والحركات الهادئة على ما هي عليه .

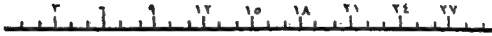
إن تطور حركات الطفل من حركات عامة لا إرادية تشمل الجسم كله إلى حركات جزئية واضحة إرادية هادئة يتطلب نضجاً معيناً في جهازه العصبي بحيث يصبح مراكز دماغه خاصة فيما يتصل بحواس الإبصار واللمس والشم والذوق والسمع قادرة على أداء وظائفها . وقادرة على إيجاد نوع من التناغم بين اللمس والحركة . كأن يكون قادراً على أن يرى الأشياء ويوجه نحوها يده لالتقاطها وهو ما يعبر عنه بالتآزر الحسي الحركي . فلكي يتمكن طفل رضيع من تناول فنجان وشرب ما فيه لا بد من أن تتوفر له القدرات التالية :

- ١ - قدرة الطفل على الإبصار ليرى الفنجان .
- ٢ - قدرته على الإمساك ، باستخدام قبضة اليدين والأصابع .
- ٣ - قدرته على توجيه الفنجان إلى الفم بالثبات .
- ٤ - إدراكه لوظيفة الفم باعتباره المدخل إلى كل ما يتصل بالغذاء أو الشراب .
- ٥ - وجود رغبة لديه لتناول ما في الفنجان ، أو ممارسة عادة تكونت لديه من تكرار ممارسته لفعل غريزي منذ ميلاده وهو وضع أي شيء في فمه من أجل المحافظة على حياته .

وتدل كثير من الدراسات على أن حركات الطفل تتطور من نشاط يمتلك الجسم كله مقروناً بالصراخ إلى أنشطة حركية معقدة كالإمساك بالشيء أو التقاطه بالحبو نحوه أو بالإمساك بشيء في اليد ومحاولة نزول أو صعود السلام .

وتشير البحوث المتصلة بهذا الموضوع إلى أن الطفل لا يمكنه الإمساك بشيء ما أو التقاطه ما لم يكن قادراً على إيجاد تآزر ما بين العين واليد Eye Hand

Coordination وهذا لا يتأتى إلا في الفترة من ٤ - ٧ شهور . ولا يستطيع التوجه نحو الشيء المراد إلا إذا صار قادراً على الزحف ثم الحبو . ثم المشي وأخيراً الجرى الذى يتوقع أن يكون الطفل قادراً على أدائه مع اقتراب نهاية العامين من عمره [Tilker, 1975] . وقد قام كل من ليننبرج **Lenneberg** وبايلي **Bayley** بدراسة حركات الطفل منذ الميلاد إلى سن عامين وحددا الأنشطة الحركية التى يؤديها الطفل .



العمر بالشهور

يرفع رأسه وهو متقطع على وجهه يديه ،
مفتوحتان ، منعكس القبض مفقود

يرفع رأسه بدون مساعدة ، يترك يديه ،
يخلق بناظره

يجلس بمساعدة

يجلس بمساعدة يديه ، يحمل ثقلاً ، يقبض يديه ،
يترك ما في يده عندما يعطي شيئاً غيره .

يقف ، يتناول بالإبهام والسبابة الأجسام الصغيرة

يزحف بكفافة ، يقف

يمشي بمفرده ، يجلس بنفسه

يجري ولكنه يقع عندما يدور فجأة ، يجلس وينهض بسرعة ، يصعد
الدرج وينزل دون مساعدة .

يمشي أمام ووراء ، يصعد الدرج وينزل بمساعدة ، يقذف الكرة

يمش ويرمى بكفافة ، يجلس على الكرسي ، يجد صعوبة في بناء
برج من ثلاث قطع .

الشكل (٤ - ٧)

يبين الأنشطة الحركية التي يؤديها الطفل عبر مرحلة ما قبل التمييز (١) - الرضاعة -
والأوقات المناسبة لظهورها . [مأخوذ من CRM, Bayley 1969, Lenneberg 1967
[1975, P. 109

ويجئنا فيما يتصل بأنشطة الطفل الحسية الحركية في هذه المرحلة أن نلفت النظر إلى النقاط التالية :

١ - أن ارتباط النشاط الحسي - الحركي عند الطفل بسلامة جسمه سواء من حيث خلوه من العاهات أو التشوهات الخلقية أو أى اضطرابات كيميائية أو عدم نضج جهازه العصبي (١) أو معاناته لأمراض خطيرة . يفرض على الكبار العناية التامة بجسم الطفل وإتاحة الفرصة له لكي ينمو بشكل سليم .

٢ - أن توفر النضج وسلامة الجسم لا يكفي لأداء أنشطة حسية حركية متناسقة إذ لا بد من التدريب على تلك الأنشطة مع ملاحظة انسجام التدريب مع جاهزية الطفل البيولوجية والفيولوجية لأداء النشاط المطلوب . فلا يعقل أن نشرع في تدريب الطفل على المشي قبل أن تنمو عظام الساقين للدرجة تستطيع معها أن تحمل جسمه .

٣ - أن معرفة الوقت التقريبي لظهور النشاط الحسي الحركي يعطي للكبار فرصة مراقبة صحة الطفل الجسمية والعقلية . فإذا ما عرفنا أن الطفل في الشهر السادس يفترض فيه أن يكون قادراً على الجلوس فإن تأخره كثيراً عن هذا الموعد يدعونا إلى ضرورة البحث عن أسباب هذا التأخر ، وقد نلجأ إلى استشارة الطبيب المختص .

(١) أثبتت دراسات Jesse le Roy Conel (1939 - 1963) وجود علاقة بين الوظائف الحسية الحركية ومراكز الدماغ . وأن هناك مراكز معينة تنمو بسرعة وهي التي تحكم مثل تلك الأنشطة [CRM, 1975, P.M 5]
كما تشير بعض الدراسات إلى أن المناطق الأولية في الدماغ والتي تبدأ تعمل ترتب على النحو التالي : المنطقة الحركية Primary Motor ، المنطقة الحسية P.Sensory ، المنطقة البصرية P. Visual ، المنطقة السمعية P. Auditory

[Rose, 1973]



الشكل (٤ - أ) بين أحكام الرباط حول الطفل مما يحد من حركاته الطليقة

٤ - أن تحصين الأطفال في هذه المرحلة ضد الأمراض المعدية ،
والفحوصات الدورية في عيادات الأطفال ، لمو حق من حقوق
الرضع وواجب من واجبات الوالدين نحوها .

٥ - لا بد من إتاحة فرصة النشاط التلقائي الحر للرضيع منذ سن
مبكرة . ذلك أن ربط الرضيع بشكل محكم ، كما هو ممين في
الشكل (٣ - ٩) يحد من حركته وبالتالي من إمكانية اكتسابه
لمهارات حركية متطورة .

٦ - إغناء بيئة الرضيع بالمثيرات الملائمة لسنه ، بحيث تدفعه للحركة
وتدريب حواسه والتآزر بين الحس والحركة .

لغة الرضيع :

إن كلمة الرضيع Infant مشتقة من الكلمة اللاتينية التي تعني « بدون
لغة » Without language (Tilker, 1975, P. 143) . ويكون هذا صحيحاً
إذا كانت اللغة هنا تعني نطق الكلمات واستخدامها في مواقف الاتصال
بالآخرين . أما إذا كانت اللغة تعني أية وسيلة يلجأ إليها الفرد لجذب انتباه من
حواله أو الاتصال بهم أو التعبير لهم عما يحس به ، فإن الرضيع ومنذ ساعاته
الأولى يمتلك القدرة الفطرية على صنع اللغة في أبسط صورها ممثلة في الصراخ
والحركات العشوائية العامة . فقد أثبتت تجربة (1967) Earl Butterfield أن
الأطفال حديثي الولادة قادرين على الانتباه للأصوات وهذه القدرة شرط أساسي
لتعلم اللغة . فقد أسمعهم بعد ٢٤ ساعة من ميلادهم الموسيقى مقرونة بعملية
المص . وبتكرار هذا الاقتران وجد أنهم يقومون بعملية المص بانتظراً لتلقي صوت
الموسيقى . كما أن بيتر إيماس (1971) Peter Eimas أثبت أن الطفل في عمر
شهرين يميز بين صوتي (Pa, ba) مما يجعله يفترض وجود قدرة فطرية لدى الطفل
على التمييز بين الأصوات ، وهذه القدرة شرط ثان لتعلم اللغة . [Tilker, 1975]

ويذهب كل من شومسكي (1965) Chomsky ومالك نيل McNeil (1970) Deese إلى أن لغة الأطفال ليست مجرد صورة غير دقيقة للغة الكبار إنما هي مستقلة ولها قواعد خاصة بها ، وهي مستقلة عن الثقافة وفطرية وعامة . ويوردون الحجج التالية لتأييد مقولتهم هذه : [Nash, 1978, P. 308] .

١ - نتائج الدراسات المقارنة للغة الأطفال الروس والإنجليز (Sobbin, 1966) أثبتت أن ترتيب الكلمات عندهم واحد .

٢ - الأطفال يميزون بين الأصوات الـ Nonphonemic, Phonemic منذ الشهر الأول . [Eimas & Corhit, 1973] .

٣ - القواعد البيولوجية للكلام والتي يمكن أن تشمل بعض البنيات الفطرية . (١) فارتباط البنيات اللغوية بوظائف بعض أقسام الدماغ يقوى من افتراض دور الوراثة في صنع اللغة من حيث إنها تزود الطفل بما يلزمه من امكانيات بيولوجية وفسولوجية لصنع اللغة مما حدا بشومسكي (٢) أن يقول : إن الكائن الإنساني مبرمج Programmed لاكتساب وصنع اللغة ، وأن لديه أسس فطرية (Basis Innate) لتكوين المفاهيم Concept Forming ويهنا هنا ونحن نتحدث عن لغة الرضيع أن نتعرف على النقاط التالية :-

١ - الاستعداد الجسمي لصنع واكتساب اللغة عند الرضيع .

٢ - خصائص اللغة الإنسانية .

٣ - مراحل النمو اللغوي :

(أ) مرحلة التصويت : Prespeech Sounds Period

(١) يفرض العالم اللغوي السوفياتي Luria فرضية وجود بنات لغوية وراثية فاللغة لا يمكن أن يصنعها الطفل الانساني في معزل عن البيئة الاجتماعية . . .
(٢) أنظر نظرية شومسكي في الفصل الثاني .

Speech Period : مرحلة الكلام (ب)

٤ - العوامل المؤثرة في لغة الرضيع .

٥ - مشكلات الرضيع الكلامية وأساليبها .

١ - الاستعداد الجسمي لصنع واكتساب اللغة عند الرضيع : يولد الطفل مزوداً بإمكانيات بيولوجية وفسولوجية خاصة بكل من الجهاز العصبي والجهاز الصوتي ، وسنحاول فيما يلي التعرف على هذه الامكانيات :

(أ) دور الجهاز العصبي والسمعي في الظاهرة اللغوية : إن صنع وتعلم اللغة يتطلب وظائف عقلية يقوم بها الدماغ الإنساني ، من هذه الوظائف :-

- التمييز بين الأصوات المختلفة . وهذا لا يتأتى ما لم يتوفر للطفل جهاز سمعي سليم وما لم يكن المركز السمي الدماغى قادراً على أداء وظيفته على الوجه المطلوب .

- الانتباه ، وهذه الوظيفة لا يؤديها الطفل ما لم يكن دماغه قادراً على أحداث نوع من التعلون بين أكثر من مركز : كمراكز الإبصار والسمع والشم والذوق والكلام .

- التذكر : من الثابت الآن دور ال (Ribnucleic Acid (RNA) في التذكر [Nash, 1978, P. 101] وأن تعلم اللغة بحاجة أكيدة إلى التغذية السمعية الرجعية Auditory Feedback وهي نوع من التذكر . الذى لا يمكن أن يحدث إلا عندما يؤدي هذا الحامض وظيفته ويكون الدماغ قادراً على إيجاد الصلة بين مراكزه المختلفة .

(١) الجهاز العصبي هو مركز الحركة والنشاط في جسم الإنسان ، منه تصدر الوظائف العقلية والأداءات السلوكية ، وينقسم الجهاز العصبي المركزى والذى يشمل الدماغ والنخاع الشوكي . والجهاز العصبي المستقل والذى يشمل القسم السمبتوى Sympathic والبالاسمبتوى Parasympathic ويحتر الحاء أو القشرة الدماغية - =

(ب) الجهاز الصوتي : يتكون الجهاز الصوتي من الرئتين والقصبة الهوائية والحنجرة ، ولسان المزمار وتجويف الفم واللسان والشفين وفتحات الأنف وعضلات الحجاب الحاجز .

وتتم عملية التصويت من خلال ضغط عضلات الصدر والبطن على الرئتين الممتلئتين بالهواء ليندفع الهواء من القصبة الهوائية فالحنجرة ففتحة المزمار حيث يكتسب هناك لحنًا مميزاً ، ليزداد هذا اللحن تمايزاً بدخول الصوت إلى تجويف الفم والأنف والحنجرة إلى أن يخرج من بين الشفتين .

إن التكوين البيولوجي لهذا الجهاز يرثه المولود عن والديه ، ويولد بشكل متكامل قادراً على أداء بعض الأصوات العامة غير المميزة (الصراخ) .

٢ - خصائص اللغة الإنسانية : يذهب براون Brown إلى أن اللغة الإنسانية تتميز عن لغة الحيوانات . ذلك أن الإنسان يمتاز بتركيبات بيولوجية وعصبية تمكنه دون غيره من الكائنات الحية من صنع اللغة . وبالرغم من نجاح بعض الحيوانات كالشimpanزي في تعلم لغة الاشارات الأمريكية (A.S.L.) أو ترديد البيغاء لبعض الألفاظ الإنسانية ، إلا أن اللغة البشرية تظل ذات خصائص مميزة نوجزها في التالي : [Brown, 1973] .

= Cerebral Cortes أهم أجزاء الدماغ حيث تتواجد فيها المراكز الدماغية المختلفة أما الجهاز العصبي المستقل فهو الذي يضبط كافة العمليات الداخلية اللاإرادية في جسم الإنسان . ومن الثابت الآن أن الجهاز العصبي عند الميلاد يكون كاملاً من حيث النيرونات Neurons أو عدد الخلايا العصبية Nerve Cells التي تكونه . وكل ما يحدث هو أن تنمو هذه الخلايا من حيث الحجم فقط [Nash, 1978, P. 98] كما أن للدماغ نشاط كهربائي يمرر عن الاثرانات الأيونية Ionic Balances ويقاس بالرسم الكهربائي Electroencephalogram هذا النشاط تتبدل أنماطه تبعاً لمراحل النمو والحالات النفسية وغير النوم وحالات اليقظة حيث تكون الموجات إما بطيئة (١ / ٣ - ٣ ذبذبة / الثانية) في حالة النوم ، أو متوسطة السرعة (٤ - ٧ ذبذبة / الثانية) ، أو من نوع ألفا Alpha (١٠ ذبذبة / ث) وأخيراً الموجات السريعة (١٨ - ٣٠ ذبذبة / الثانية) .

(أ) الدلالة Semanticity وغنى المعنى Meaning Fulness فرموز اللغة الإنسانية تمثل الناس والأشياء والأفكار ... الخ .

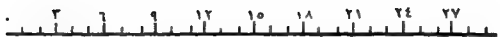
(ب) الإنتاجية Productivity بمعنى أن الفرد قادر على تكوين عدد غير محدود من الجمل . ويوافق في ذلك شومسكي . ويذهب البعض إلى أننا لو أردنا أن نبني الجمل الممكنة من عشرين كلمة في اللغة الإنجليزية لاستغرقنا ١٠^{١٢} سنة من الكلام . [Ferb, 1974] .

(ج) الإبدال Displacement أى إحلال الرمز محل الشيء ليسد عنه في حالة غيابه . هذه اللغة بهذه الخصائص هي التي ينفخ للكائن البشري أن يصنعها ويتقن مهاراتها وهذا لا يتأتى قطعاً إلا بعد فترة زمنية يعيشها الطفل تنهياً له فيها الشروط المناسبة لتعلم اللغة .

٣ - مراحل النمو اللغوي : (أ) مرحلة التصويت أو مرحلة ما قبل الكلام : تبدأ هذه المرحلة من مراحل النمو اللغوي مع ميلاد الطفل وتنتهي عندما يصبح الطفل قادراً على استخدام بعض المفردات التي يستطيع الكبار تمييزها وفهمها وذلك في حدود نهاية العام الأول من عمره ، ويمر بعدة خطوات إبان مرحلة التصويت في كل خطوة ينتج أصواتاً معينة هذه الأصوات هي :-

١ - الصراخ Crying : الصراخ هو أول الأصوات وأبسطها التي يصنعها المولود ليتصل بالآخرين وقد درس وولف (1969) Peter Wolf الصراخ الأطفال في أسابيعهم الأولى فوجد أنهم يصدرن ثلاثة أنماط من الصراخ : الصراخ النال على الجوع ، والنداء على الغضب ، والنداء على الألم .

كما وجد أن الأم قادرة على التمييز بين هذه الأنماط من الصراخ والاستجابة الانفعالية لها بشكل يكون تلقائياً . وبعد ثلاثة أسابيع تقريباً تبدأ أصوات جديدة قد تكون في البداية صادرة عن حركات المص والبلع في الفم ، إلا أنها لا تأتي إلا عندما يكون الطفل مرتاحاً حيث لا جوع ولا ألم ولا غضب ، وهي أصوات يعبر بها الطفل عن سروره وسعادته كما أنها لازمة لتدريب أوتاره الصوتية ، ويلخص الشكل التالي تطور لغة الطفل في مرحلة الرضاعة :



العمر بالشهور

مقطع واحد -

معدل -

ثروة -

النطق السليم لبعض المقاطع -

مقطعان يكرر كلاهما مرتين : ما - ما ، دا - دا - دا -

الكلمة الأولى -

خمس كلمات أو أكثر ، -

يستخدم كلمتين متصلتين ، يستخدم ضمير المتكلم ، يكون جملة بسيطة

يستجيب ويتنبه للأصوات -

يستجيب للمنبهات الاجتماعية -

يميز بين الكلام الودي وغير الودي -

يفهم الإشارات ويستجيب لكلمة وداعا -

يفهم حرفي الجر : في ، تحت -

يستجيب لبعض الأوامر -

يفهم بعض الأسئلة البسيطة -

يسمي صورة في كتاب ، ويكرر ما يسمع -

يفهم حرفي الجر : في ، حيث -

الشكل (٤ - ٩)

بين الخطوط الرئيسية لتطور النمو اللغوي لطفل مرحلة الرضاعة . هذا الشكل مأخوذ من

دراسات كل من : [Bayley 1969, McCarthy 1954, Lennberg 1967]

وفي دراسة أخرى لجيزل Gessell لمظاهر تطور النمو اللغوي من الأسبوع الرابع بعد الولادة إلى الأسبوع السادس والخمسين أى من سن شهر إلى سن أربعة أشهر وصل إلى النتائج المبينة في الجدول التالي :-

الجدول (٤ - ١)

يبين تطور النمو اللغوي لدى الرضيع

| الأسبوع | الفقرة المجددة | زمن البداية بالأسبوع |
|---------|--|---|
| ٦ | يتلفظ بالأصوات (أو) بالمركبات الثلاث | لا يوجد تلفظ أو أصوات محددة (٥) |
| ١٢ | يفرقر أو يحدث صوت التفرقة | |
| ١٢ | يعرف الأم أو يميز صوتها | |
| ١٢ | يفرغر (يثقب) | |
| ١٦ | يضحك بصوت | |
| ١٦ | يشخص بصوته استجابة إلى صوت الغريب | |
| ٢٨ | يتلفظ بالصوت - ما - أو - | ٢٩ يقل تقبله للغريب بعد أن يميز أصوات الأسرة (٣٠) |
| ٣٢ | يتلفظ بقطعين صوتيين والثاني عبارة عن تكرار الأول مثل : ماما ، بابا | |
| ٣٦ | يتلفظ بالصوت - دا - يتكيف للكلمات | يستعمل كلمة - لا - (٤٠) تقل استجابته الصوتية (٤١) يتلفظ بأصوات تتغير بحور أو مركز الكلمات أو الجمل |

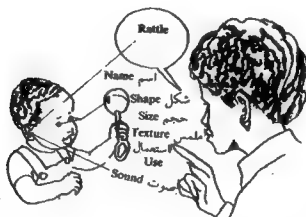
| الأسبوع | الفقرة الجديدة | زمن البداية بالأسبوع |
|---------|------------------------------------|--|
| ٤٤ | يتلفظ بكلمة واحدة أو أكثر : | |
| ٤٤ | يتكيف للأوامر | |
| ٤٤ | يستجيب | |
| ٤٨ | يفهم معنى لرم أو دحرج الكرة | |
| ٤٨ | يتلفظ بالصوت أ - في نهاية الكلمة | |
| ٥٢ | ينطق كلمتين أو أكثر | ٥٠. يطق بابا وماما بالإضافة إلى كلمتين أو أكثر |
| ٥٢ | يحدث الصوت - ب - | |
| ٥٦ | ينطق ثلاث كلمات أو أكثر من ٣ | ٥٢. يوجه حديثه إلى اللعبة ويوجه إليها طلباته وأوامره |
| ٥٦ | ينطق ٤ كلمات | |
| ٥٦ | ينطق أسماءً واحداً على بعض الأشياء | |

هذا ونود أن نلفت نظر القارئ إلى أن نتائج مثل هذه الدراسات هي خاصة باللغة الانجليزية . وأن تعميمها على لغتنا العربية وأطفالنا لا بد أن يتم بحذر شديد .

٢ - الأصوات العشوائية (Babbling) : مع بداية الشهر الرابع تقريباً يبدأ الطفل بإصدار أصوات عشوائية مثل دا ، جا ، با ... الخ وكأنه يثرثر (Babbling) بإصدار مقاطع لا ترابط بينها ولا تتكرر أو يظهر عليها أى انتظام . ويبدو أن وظيفة هذا النوع من الأصوات تدريب عضلات الجهاز الصوتي خاصة تلك الكائنة في الحلق واللسان والشفيتين وتقيد بعض الدراسات المقارنة أن الأطفال يصدرن أصوات عشوائية متقاربة جداً مهما كانت جنسياتهم (McNeil, 1980 Osgood, 1963) . مما حدا بالبعض إلى اعتبار هذه الأصوات فطرية .

٣ - الحروف الطقالية (Syllables) : تدريجياً تبدأ المقاطع التي أصدرها الطفل كأصوات عشوائية تأخذ تنابهاً معيناً ، كأن يكرر الطفل المقطع ربما أكثر من مرة ، لينتقل إلى مقطع آخر ليكرره وثالث وهكذا . كذلك تكون هذه المقاطع واضحة تماماً ، ومشتقة في الأعم الأغلب من اللغة القومية (Native language) للطفل مما يشير إلى أن الطفل بدأ يتعلم ويفسر| موير (Mowrer) هذه الظاهرة بافتراضه أن الطفل يصدر الصوت سواء كان هذا الصوت من ابتكاره هو أو مما يسمعه من أصوات حوله . يسمع ذلك الصوت فيقلده بتكرار نفس اللحن . فالطفل في هذا الطور قادر على أن يميز بين الألحان المختلفة وينتبه لها ويذكرها . مما يجعله قادراً على تقليدها وتكرارها . ويعتبر| موير إحساس الطفل بشيء من السرور عندما يسمع الصوت . نوعاً من المكافأة والتشجيع له تدفعه إلى معاودة النطق . (الققي ، ١٩٨٣) .

٤ - مرحلة الكلام : إذا كان الطفل في المرحلة السابقة يقلد الأصوات التي يسمعها ، وغالباً ما يكون هو مصدر هذه الأصوات (التقليد الثاني) ، فإنه يتقدم خطوة أخرى في نموه اللغوي ليصبح أكثر إيجابية واتصالاً بمن حوله من الكبار . فيستمع للمقاطع التي تخرج من فم الأم ، وهي هنا مقاطع مقصودة بمعنى أن الأم تريد من طفلها أن يتعلمها . ويلاحظ مخرج هذه المقاطع من خلال تشكل شفهي الأم أثناء النطق . فيحاول أن يأتي نطقه قريباً من نطق الأم . ومع التكرار والمكافأة التشجيعية التي يتلقاها من طرف الأم كالابتسامة والاحتضان والترتيب على الحذ والتقليد يتعلم نطق الأصوات التي يريد بها أمه . وهنا يكون جاهزاً لتعلم الكلمات وربطها بمدلولاتها ، والشكل التالي يوضح التقليد الموضوعي .



الشكل (٤ - ١٠) بين التقليد الموضوعي عند الطفل (Hurlock, 1980, P 90)

ومع اقتراب نهايات العالم الأول للطفل ، نتوقع أنه صار قادراً على التقليد والتذكر واستخدام الرمز وفهم دلالاته . ويعتقد بياجيه (Piaget) أن القدرة على التقليد والاحتفاظ أساسية في اكتساب معاني المفردات . كما أن استخدام الرمز وفهم دلالاته تعبير عن إدراك الطفل لوجود الأشياء والناس ، واستمرارية هذا الوجود ، وإدراكه للسببية . ولا شك أن النمو النفسي الحركي وكذلك النضج النيورولوجي الذي انجز في الشهور الماضية من عمر الطفل يساهمان في إدراكات

الطفل هذه وبالتالي في استعداده لتعلم الكلام . [CRM, 1980] .

ولا شك أن الطفل في هذه المرحلة من مراحل نموه اللغوي يتلرجج في اكتسابه لمفرداته اللغوية من الكلمة الواحدة إلى الكلمتين إلى الكلام البصري وستناقش فيما يلي هذا التدرج .

١ - **الكلمة الواحدة Holophrastic Speech** : عندما ينطق الطفل كلمة مفهومة نوعاً ما لديه اكتسبها عبر عملية التقليد الموضوعي ، فربط بالتالي بين الرمز ومدلوله أو بين الكلمة ومسميها ، نقول عندئذ أنه أتقن كلمة واحدة . ومن الدراسة التي أجريت على الكلمة الواحدة في لغة الطفل وجد أن :-

- الأسماء أكثر انتشاراً من الأفعال . وغالباً ما لا تظهر الحروف في نطق الطفل .

- نطق الكلمات غالباً ما يكون طفولياً بمعنى أنه لا يكون سليماً بشكل تام .

- الكلمات التي يكتسبها الطفل أولاً هي تلك التي تتصل بتحقيق رغبة لديه ، خاصة حاجاته البيولوجية .

- الأشياء التي ينطق أسمائها أولاً هي التي تتضمن حركة كالألعاب والحيوانات .

- الكلمة الواحدة تسد مكان الجملة وقد قام اللغويان يولا مينوك Menyuk ونانسي بيرنولتز Bernholtz (١٩٦٩) بتسجيل صوت طفل وهو ينطق كلمة باب في ثلاثة مواقف . ثم عرضا التسجيل على مستمعين كبار فقررروا أنها تعني :-

- مجرد إخبار بأن هذا الشيء هو باب .

- السؤال ما إذا كان هذا الشيء باب .

- الأمر : افتح أو أغلق الباب .

- الكلمة الواحدة يعممها الطفل على المواقف المتشابهة في الحركة أو الشكل أو الحجم أو الصوت أو المذاق أو اللمس ... الخ .

٢ - الكلمتان : مع نهاية الشهر الثامن عشر ، وارتفاع رصيد الطفل من المفردات للتعبير عن موقف ما . وقد أطلق براون (Brown) على كلمتي الطفل اسم الكلام البرقي على أساس التشابه بينهما ، حيث لا تظهر في لغة الطفل هنا الروابط ، بحيث يصعب فهمهما ما لم تكن مرتبطة بالموقف الذي تتم فيه .

وقد تتبع برين (Braine 1963) هذا النوع من الكلام ولاحظ أنه يحتوي على نوعين من الكلام أحدهما محوري (Pivot) يتكرر في أغلب التركيبات اللغوية مثل (بابا راح ، بابا أكل ، بابا دخل ... الخ) والثاني مفتوح (Open) لا يتكرر كالأول - وقد أطلق برين على هذا الكلام اسم النحو المحوري (Pivot-Open Grammar) . إلا أن رأيها هذا لم يرق لبloom (Bloom) والذي رجح الرأي المستمد من نظرية شومسكي والتي تفيد أن مرحلة الكلمتين ما هي إلا إعداد لتكوين الجملة التامة البسيطة بجميع أنواعها .

وقد قام كل من براون Brown وسلوين Sloben بدراسة معاني الجملة المكونة من كلمتين . وصنفا هذه المعاني على النحو التالي :

١ - المطابقة أو المماثلة (Identification) مثال انظر الكلب ، اسمع المذيع أي هذا الكلب بيته أو ذاك المذيع بذاته .

٢ - المكانية Location : مثال : الكتاب هنا .

٣ - التكرارية Recurrence : مثال : الكتاب أيضاً . قلم آخر .

٤ - الغياب Nonexistence : مثال : الحليب انتهى .

٥ - النفي Negation : مثال : لا شيء .

٦ - الملكية Possesswn : مثال : معطف الأم .

٧ - الفعل والفاعل مكان الفعل أداة الفعل (Action, Agent, Action-Location, Action Instrument) مثال : تجلس

الأم ، كرسي الأم ، سكين قاطع . [CRM, 1975] .

هذا من حيث الدلالة . أما من حيث النوعية فقد وجد أن الكلمات الدالة على الأسماء تظهر أولاً في لغة الطفل وقد يعود ذلك إلى أن الاسم يعبر عن علاقة واحدة تربط بين الرمز ومدلوله ، ومن السهل على الطفل في نهاية العام الأول من عمره أن يدرك الارتباط بين الدال والمدلول من خلال التكرار في مرحلة التقليد الموضوعي .

ثم تظهر الأفعال في لغة الطفل حينما يصبح قادراً على إدراك علاقات أكثر وتكوين الجملة البسيطة . فالفعل يدل على حدث في مكان أو في زمان معين مما يجعله أكثر صعوبة من الاسم .

وأخيراً تبدأ تظهر في لغة الطفل بعض الحروف الرابطة بين الكلمات . ذلك أن الحرف لا معنى له في ذاته .

٤ - العوامل المؤثرة في لغة الرضيع : يمكن الإشارة إلى مجموعتين من العوامل . المجموعة الأولى العوامل الخاصة بالطفل ذاته والثانية العوامل الخاصة بالبيئة .

١ - العوامل الخاصة بالطفل ذاته وتشمل :

- نضج الجهاز العصبي فسيولوجياً ووظيفياً .
- تكامل نضج الجهاز الصوتي .
- الصحة العامة للطفل وخلوه من الإعاقات الجسمية وعدم إصابته بأمراض خطيرة .
- سلامة حاستي الإبصار والسمع بشكل خاص .
- إشباع حاجة الطفل من العطف والحنان وتوفير المدد والطمأنينة له .
- تقدم حركات الطفل وتأثرها مع احساساته المختلفة .

٢ - العوامل الخاصة بالبيئة : وتشمل العوامل الاجتماعية والعوامل

المادية .

(أ) **العوامل الاجتماعية :** إن تواجد الأم إلى جانب الطفل وكذلك الأب لتقديم نماذج كلامية له ضرورى لتعلمه للغة . فالوسط الإنساني ضرورة أكيدة لاكتساب اللغة الإنسانية . وقد تميز الوسط الأسري عن غيره من الأوساط من حيث أثره الموجب في تعليم اللغة للطفل . فقد وجد كل من مور وجولد فارب أن الأطفال الصغار الذين تربوا في المعاهد الداخلية أقل من أقرانهم الذين تربوا بين الأيوين من حيث النمو اللغوي . [الفقي ، ١٩٨٣ م] .

وقد لوحظ من الدراسات التتبعية نمو الأطفال اللغوى ، أن وجود أخوة للمولود الجديد عامل مساعد في سرعة اكتساب اللغة بالنظر إلى تعدد مصادر الأصوات كما أن تربية الأطفال في الأسرة أثر ما في نمائه اللغوى . فميلاد الطفل جديد قبل مرور علم أو عام ونصف على ميلاد الطفل الأول قد يعيق نمو الأخير اللغوي بالنظر لانصراف الأم عنه لأخيه الثاني . كما أن طريقة محادثة الأم وهي تعلم ابنها أثر في نجاحه في اكتساب اللغة ، فكلما وفرت له الجوى الهادىء . وكلما كانت أكثر صبراً عليه كلما شجعتة أكثر على تعلم اللغة .

ومن العوامل الأخرى التي تؤثر سلباً على لغة الطفل وجود أكثر من لغة في البيت بالنظر لوجود خادمة أجنبية ، أو اختلاف لغة الأب عن لغة الأم .

(ب) **العوامل المادية :** يتصل بهذه العوامل نوعية البيئة ومدى ثرائها بالثيرات اللغوية دوغما مغالاة . مما يتيح للطفل فرصة الملاحظة والحركة وسماع الأصوات وتقليدها والتعرف على مسميات الأشياء .

كما أن طريقة التعلم أو التدريب لها أثر مباشر في اكتساب اللغة فكلما كان التدريب منسجماً مع قدرات الطفل البيولوجية والفسولوجية ، وكلما قرنا بين المثير اللغوي ومدلوله كى يتمكن الطفل من الربط بين الرمز والشئ الذى يدل عليه ، وكلما شجعتنا الطفل على الكلام وكافأناه على نجاحه في الربط بين الاسم والمسمى سواء كانت المكافأة مادية كقطعة حلوى أو كلام أو تربية على الظهر أو الابتسام علامة للاستحسان ... الخ . كلما كان تدريبنا للطفل أجدى وأنفع . ما لم تتوفر العوامل المساعدة على النمو السليم للغة الطفل . فإن احتمال ظهور بعض المشكلات اللغوية يصبح أمراً ممكناً .

٥ - مشكلات الرضيع الكلامية وأسبابها : لعل من أبرز المشكلات اللغوية التي يشكو منها الآباء والأمهات في هذه المرحلة هو تأخر ظهور كلام الطفل بالمقارنة مع الأطفال العاديين ويزداد القلق حدة كلما تقدم عمر الطفل . وقد يشكو آخرون أن أطفالهم يرفضون النطق السليم للكلمات ويتمسكون بالألفاظ الطفلية بالرغم من التدريب المكثف الموجه لهم . ويشكو نفر ثالث من عدم وضوح مخارج الحروف وعدم وضوح الأصوات الصادرة عن الطفل ... إلى غير ذلك من الشكوى التي غالباً ما يسمعها أطباء الأطفال أو أخصائيو أمراض النطق والسمع .

وفي هذا المجال نود أن نذكر بالعوامل المؤثرة في النمو اللغوي للطفل ، فإن لم تتوفر الشروط المناسبة للتعلم اللغوي لا بد وأن يمتنع ، هذا من جهة ، ومن جهة ثانية هناك مشكلات لغوية تتصل بسلامة نمو الطفل : فتأخر نمو الأسنان سيؤثر حتماً على سلامة النطق ، وانشقاق سقف الحلق ، أو التهاب اللوز المستمر ، أو انشقاق الشفة العليا ، أو وجود الزوائد اللحمية في الأنف ، أو ضخامة حجم اللسان ، وكذلك الصمم كلياً أو جزئياً ، والإعاقة العقلية المتمثلة بالانخفاض الحاد لنسبة ذكاء الطفل . وكذلك المشكلات الانفعالية كفقد الشعور بالأمان ، أو توتر العلاقة بينه وبين أمه ، ونبذ الوالدين له أو تغييبها عنه لمدة طويلة كل ذلك عوامل يمكن أن تتسبب في مشكلات الرضيع الكلامية .

ويمكن أن نشير هنا إلى أن بعض المشكلات لا تشكل خطورة على النمو اللغوي للطفل ، فتأخره عدة شهور ، أو عدم إتقانه لمخارج الحروف ظواهر سيتغلب عليها مع النمو ، أما إن زادت الظاهرة عن حدها المعقول أو إذا ما ظهر عليه صمم واضح فعندئذ تكون مراجعة المختصين ضرورة أكيدة .

وفي نهاية كلامنا عن لغة الرضيع نود أن نؤكد على أن توفر الشروط الأفضل للرضيع كي يطور لفته ويتقبل بها من مجرد صرخات لا هدف لها إلا تدريب الأوتار الصوتية إلى كلام مفهوم يتصل من خلاله بالآخرين ليعبر لهم بالرموز اللغوية عما يريد منهم ، ولا بد من :-

١ - قيلم الأسرة بواجباتها نحو الرضيع من حيث : العناية بصحته الجسمية والنفسية .

٢ - اهتمام الأم بالرضيع واقترابها منه وتوفير النماذج اللغوية السليمة كي يتعلم منها ، وتدريبه عليها ، وتشجيعه كلما نجح في أدائه اللغوي .

٣ - توفير المثيرات الحسية في بيئة الطفل .

٤ - عرضه على أخصائي أمراض الكلام في وقت مبكر إذ ما لاحظت الأم وجود أي مشكلة كلامية . والأخصائي يحدد نوع العلاج الذي يحتاجه الرضيع .

التغذية والقطام ومشكلاتها :

يولد المولود الإنساني ضعيفاً لا حول له ولا قوة . فتولاه الأم بالرعاية والحماية بإشباع حاجاته البيولوجية والفسيولوجية ومن ثم حاجاته النفسية . وتأتي التغذية في المقام الأول من حيث إنها مطلب أساسي للمولود كي يبقى على قيد الحياة .

والتغذية في هذه المرحلة بالذات ليست ميكانيكية تهدف إلى إيصال الغذاء إلى معدة الطفل بأية طريقة ، إنما هي جزء من عملية التشبعة الاجتماعية التي يفترض أن يتلقاها المولود من الأم والأب ومن يحيط به من الكبار .

فمن خلال عملية التغذية نتوقع أن تبدأ الأم بتدريب طفلها على ضبط انفعالاته واكسابه عادات معينة لتناول غذائه ، وجعله يثق في عالمه الخارجي ، وغرس بذور علاقة وجدانية قوية بينها وبينه . ويتوقع أن هذه العلاقة ستعرض لهزة عتيقة عندما يحين وقت القطام . فكيف يتم ذلك .

يجوع الطفل عندما يحدث خلل ما في الاتزان الكيمائي داخل جسمه نتيجة لاستهلاك الجسم ما كان قد تناوله من غذاء سواء في بناء خلايا جديدة أو في الطاقة التي يصرفها لإبان حركاته وصرخاته . ويعبر الوليد عن هذا الجوع بالبكاء والحركة . ويزداد بكأؤه واضطرابه وحركته كلما زادت فترة حرمانه من

الطعام . ويمكننا أن نقول أن الطفل في هذه الحالة يعاني ألماً شديداً . وهنا تتدخل الأم فترضعه من ثديها فتملاً معدته الحالوية فتشبع دافع الجوع وتقضى على حالة الألم التي كان يعانيها . ومع تكرار هذه العملية يحدث لدى الرضيع ارتباط بين عملية الرضاعة وخفض دافع الجوع ، والتخلص بالتالي من الألم . وشيئاً فشيئاً تصبح الرضاعة عادة مطلوبة لأنها لما تمنحه للطفل أو يتوقع أن تمنحه إليه من راحة واسترخاء .

ثم يمتد هذا الارتباط إلى كل مرافقات عملية الرضاعة ، مثل : وضع حلمة الثدي في الفم ، عملية المص ذاتها ، وضع الطفل في حضن الأم ، شعر الأم المتدلى على وجه الطفل ، صوت الأم ، منظرها رائحتها ... الخ . هذه كلها تصبح مصدر راحة واطمئنان للطفل . وقد يصل الحال بالرضيع إلى أن تصبح حاجته للألم ضرورة كحاجته للغذاء فكلاهما يمنحانه الراحة والاسترخاء والاطمئنان وتلك هي بلور العلاقة الوجدانية بين الأم وطفلها .

ثم يمين وقت الفطام : الفطام الذي يعنى إجبار الطفل على التخل عن عادة الرضاعة (تناول الغذاء السائل) سواء من ثدى الأم أو من الرضاعة كبديل للثدى . هذه العادة التي تقوى لديه بفعل الارتباط الذي أشرنا إليه آنفاً . كذلك إجبار الطفل على تناول طعام صلب بنفسه بكل ما يحمله هذا الأسلوب من تحمل عن عادات المص ، وانفصال عن صدر الأم وابتعاد نسي عن جسمها الذي كان يمنحه الدفء والعطف والحنان . فإذا كان الأمر كذلك لنا أن نتخيل ماذا يعنى الفطام بالنسبة للرضيع ، وما هي الآلام النفسية التي يعانيها من جراءه .

إن عملية التغذية بما تتضمنه من رضاعة وما يرافقها من حالات وجدانية ، والفطام وما يصاحبه من آلام نفسية ، يجعلنا نتساءل ما هي المشكلات المتوقعة ظهورها إبان عملية التغذية ؟ وكيف يمكن تلافيها أو على الأقل الانقاص من أثارها السلبية ؟ .

من المشكلات التي قد تفرزها عملية التغذية في مرحلة الرضاعة ما كان قد أشار إليه فرويد في نظريته التي قرر فيها أن هناك طاقة جنسية موروثة عند الفرد تتركز في أول مراحل نموه في الفم ، مما يدفع بالمولود إلى المص لإشباع هذه

الطاقة حيث يستشعر لذة وإشباعاً . ومن المفروض أن الطاقة الجنسية تستبدل أماكن تركزها في جسم الطفل مع النمو . إلا أنه قد يحدث أن يتوقف النمو الجنسي للطفل ويتثبت عند مرحلة معينة كالمرحلة القمية . وهذا يعني أن الفم يظل هو الموضع الذي تشبع منه الطاقة الجنسية مما يجعل الطفل أكثر تمسكاً بمص الثدي أو الرضاعة وأن فقدهما يبحث عن البدائل كالإصبع وأطراف الملابس وغطاء السرير ... الخ .

وجاء بعد فرويد ليفي (Levy) وأكد أنه بناء على بحوث قام بها لاحظ أن عملية مص الأصبع تكثر عند الأطفال الذين لم تتاح لهم الفرصة الكافية للرضاعة في أثناء حضانتهم . [إسماعيل ، ١٩٨١] .

بناء عليه يمكن القول أن تمسك الطفل بالرضاعة يعود إلى خلل في النمو الجنسي ، وأن مص الأصابع مظهر ثانوي لهذا التمسك وتعبير عن حرمانه من الرضاعة الكافية من خلال الثدي أو الزجاجية . فإذا ما سار النمو الجنسي بشكل سليم وتبدل تمرکز الطاقة الجنسية من الفم إلى أماكن أخرى في الجسم (الشرج ، الأعضاء التناسلية) فإن الدافع الفطري للمص يضعف ، وتصبح إمكانية العظام أسهل ، واحتمال مص الأصابع أقل .

وبعد حوالي نصف قرن ظهرت الاتجاهات الحديثة في تفسير الدافع إلى المص والتي تقوم على أساس نظرية الدوافع الثانوية أو الدوافع المتعلمة . ففي سنة ١٩٥٠ ذهب سيز رويز إلى أن الدافع إلى المص يتقوى كلما زادت فترة الرضاعة نظراً لما تتركه لدى الرضيع من لذة وراحة كثواب أولي . فتمسك الطفل بالرضاعة ليس مرده إلى تثبيت النمو الجنسي إنما إلى قوة الدافع إلى المص . وبالتالي فإن الإحباط الناتج عن عملية القطع سيكون أشد كلما طالت فترة الرضاعة . كما أن ظهور مص الأصابع ما هو إلا تعبير عن قوة الدافع إلى المص التي وجدت نظراً لطول فترة الرضاعة وغياب أدوات المص الطبيعية (الثدي ، الزجاجية) . وقد جاءت نتائج بحث أجراه واتنج (Whiting) ، حول مقارنة الآثار النفسية لعملية القطع في الثقافات المختلفة ، مؤيدة لنتائج سيزز أي أنه كلما

تأخرت عملية الفطام إلى حد معين كلما كان الإحباط أشد عند الأطفال .
[إسماعيل ، ١٩٨١] .

وللتقليل من كمية الإحباط التي قد يتعرض لها الطفل إبان عملية الفطام تلجأ الأم إلى تدريب الطفل على التخلص من الرضاعة بشكل تدريجي وذلك بتقديم أنواع أخرى من الغذاء واستخدام الملعقة بدل الثدي أو الزجاج ، واستبدال الرضاعة كمصدر للمكافأة أو الثواب بمصادر أخرى مثل : المناغاة ، والابتسام والترتيب على الحذ كعبير عن الاستحسان ، وإدخال عامل العقاب عندما يتمسك الطفل بالرضاعة ، كإظهار الاشمئزاز ، ومقارنته بأفراده من الأطفال الذين تخلصوا من عادة الرضاعة ... الخ .

بالإضافة إلى مص الأصابع والإحباط الناتج من الفطام ، يمكن أن يواجه الرضيع مشكلة التعلق الزائد بالأم ، بحيث ما تكاد تتركه إلا وينخرط في البكاء أو يسارع بوضع إصبعه أو أطراف ملبسه أو غطائه في فمه . هذا التعلق الزائد بالأم سيكون له آثار سلبية على شخصيته في المستقبل وقد يعرقل إلى حد كبير فطامه النفسي . وحيث إن هذه الظاهرة هي نتاج عملية الارتباط بين الرضاعة وتواجد الأم إبانها مع الطفل ، فإن أساليب الأم في إرضاع الطفل كأن تضعه في حضنها لفترة طويلة ، أو ترضعه وهو مضجع بجانبها على السرير ، أو طول فترة الإرضاع — الخ تقوى مثل ذلك الارتباط ، والتقليل منه يضعفه .

ومن المشكلات الأخرى التي قد يتعرض لها الرضيع الخوف من الوحدة أو من الظلام أو من السكون أو من فقدان الأم نظراً لارتباط هذه المواقف مع آلام الجوع . فإن ترك الطفل جائعاً في مكان مظلم لفترة طويلة ، يربط آلام الجوع بالظلمة ، ويصبح الطفل يخافها انتظراً وتوقاً منه لما ستسببه له من آلام . وعليه فإن على الأم أن تقضى على إمكانية حدوث مثل هذه الارتباطات . فلا تترك الرضيع وحيداً إلا إذا كان شبعاناً .

ومما يزيد من خطورة مخاوف الأطفال من الظلمة والسكون ، الصراع الذي قد يمانونه عندما يمحشون عن مصادر الأمن لدى الوالدين فيحرمون منها برفضهم أو بعقابهم وإجبارهم على البقاء في الغرفة المخصصة لهم . فالطفل يخاف

الظلمة والوحدة ويرغب في التخلص منه ، وفي نفس الوقت يخشى العقوبة أو الرفض الذى قد يتعرض له . وعليه فإن على الوالدين أن يكونا مصدر الأمن للطفل إذا ما بدى غلوف من هذا القليل .

ومن أنواع الصراع الأخرى التى قد يعانها الطفل إبان الفطام ، ذاك النوع الناشئ عن مقاومته للفطام ورغبته في استمرار الرضاعة من جهة وخوفه من العقاب الذى قد يتعرض له إذا ما لم يقطع . وقد ينتج هذا الصراع لديه موقفاً مزدوجاً ومتناقضاً من الأم . فهي محبوبة له لأنها مصدر الإشباع ، وفي نفس الوقت مكروهة لأنها مصدر حرمان له من الإشباع الذى حصل عليه من خلال عملية الرضاعة . هذا الموقف المزدوج قد يصبح أسلوباً له عندما يكبر فيها تكوين علاقات عاطفية مع الآخرين . وللتقليل من هذه الأزمة النفسية التى يمشيها الرضيع إبان الفطام لا بد من إيجاد مصادر أخرى للإشباع . تموضه عما سيفقده من توقف الرضاعة كما ذكرنا أنفاً ، فالفطام التدريجي الذى يتم في حدود العامين من عمر الطفل دون أن يتعرض لأى عقاب يقضى أو يقلل على الأقل على الأعراض الجانبية السلبية لعملية الفطام .

ومن المشاكل الأخرى التى قد يعانها الطفل مستقبلاً وتعود أصولها إلى العادات التى نشأ عليها إبان موقف الرضاعة : نشوء بعض سمات الشخصية كالصلابة والتمسك الشديد بحرفية القانون والاعتناء المغالى بالتفاصيل والوسوسة . هذه السمات يمكن أن تعود إلى الضبط الشديد الذى تفرضه الأمهات على أطفالهن في هذه المرحلة : أن يرضعوا في مواعيد محددة وبطرق معينة ، وأولاً تناح لهم فرصة الاشباع نظراً لضيق الوقت ، أو فرض الاستغناء عن الثدي في سن مبكرة جداً . وغالباً ما تلجأ الأمهات اللواتي نشأن على الضبط واحترام المواعيد والصرامة إلى معاملة أطفالهن بهذه الطريقة . ونعتقد أنه من الأنسب ألا تغفل الأم في معاملتها لطفلها وأن توفر له نوعاً من الحرية في مواعيد الفطام والطرق التى يتخذى بها . وألا تجعله يستقل عن ثديها مبكراً طلالاً أنه لا يوجد مانع يحول دون إرضاعها لطفلها من ثديها . وذلك أن الدراسات التى أجريت في نهاية الستينات وبداية السبعينات أفادت بأن الرضاعة الطبيعية من صدر الأم لا يعادلها شيء لا من

حيث التعقيم ولا التكامل الغذائي ولا النمو العاطفي والاجتماعي للطفل . كما أن آثارها الإيجابية تمتد إلى الأم نفسها حيث تساهم الرضاعة من الصدر في عودة الجسم إلى حالته الطبيعية قبل الحمل .

كما أنها تقلل من تعرض الأم للإصابة بأمراض الثدي وأمراض الرحم . في نفس الوقت تشير نتائج الأبحاث التي أجرتها هيئة الصحة العالمية (WHO) والتي نشرت عام ١٩٧٩ أن التغذية الصناعية لها تأثيرات سلبية على صحة الطفل وجهازه الهضمي . كما أن الرضاعة تعرض الطفل للإصابة بالتهنات المنوية . [الفقي ، ١٩٨٣] .

ومن خلال ما تقدم ، يتضح لنا خطورة التغذية والقطام لا على صحة الطفل الجسمية فحسب ، إنما على صحته النفسية وتوافقاته الاجتماعية أيضاً ، وعليه نصح إلى حد كبير نبوة ابن سينا عندما قال : إن من حق الولد على والده اختيار ظفئه كى لا تكون حمقاء ولا ورهاء ولا ذات عامة . فإن اللبن يعدى كما قيل .

الأفكار الرئيسية في هذا الفصل :-

- ١ - مرحلة ما قبل التمييز تستغرق السنوات السبع الأولى من حياة الفرد . وقد خصصنا هذا الفصل لتناول القسم الأول من هذه المرحلة والذي أطلقنا عليه اسم مرحلة الرضاعة والتي تشمل الفترة الزمنية من الميلاد إلى سن الثانية .
- ٢ - اهتم الاسلام بمرحلة الرضاعة ، ورتب للرضيع حقوقاً دون أن يحمله أية واجبات ، كما أفاض كثير من علماء النفس في الحديث عن أهمية هذه المرحلة .
- ٣ - تلجأ الكثير من المستشفيات إلى إعداد المرأة الحامل لعملية الولادة التي تتم بعد مرور عشرة أشهر قمرية أو حوالى ٢٦٦ يوماً من لحظة الاخصاب .

٤ - لا تخلو بعض الولادات من مشكلات مثل : الولادة العسرة ،
الولادة المبكرة ، الولادة المشوهة أو المعوقة .

٥ - من حقوق الرضيع اختيار اسم مناسب لجنسه وعصره .

٦ - اتجاهات الوالدين نحو الولادة الجديدة يحددها أكثر من عامل منها :
جنس الولادة ، وقت مقدمه ، ما يسببه من أعباء اقتصادية أو أعباء
نفسية اجتماعية ... الخ .

٧ - من حقوق الرضيع على والديه توفير ما يحتاجه من ماء وغذاء
وكساء والحفاظة على صحته وحمايته من الأمراض وتوفير الجو
المهادىء لنومه واشباع حاجته للعطف والحنان والحب .

٨ - من حقوق الأم المرضع أن يوفر لها الزوج حاجاتها الشخصية :
الجسمية والنفسية ، وحاجاتها الاجتماعية .

٩ - تتبدل نسب أبعاد الجسم تدريجياً في هذه المرحلة تبعاً للنمو الطولي
والعرضي . وهذا التبدل يتأثر بالعوامل التي تؤثر في النمو بشكل عام
مثل التغذية ، الأمراض ، الحوادث ، اضطرابات الغدد ... الخ .

١٠- تتنوع أنشطة الطفل الحسية الحركية . ويصل في نهايات هذه
المرحلة إلى إحداث التآزر بين أكثر من حاسة وأكثر من حركة
واحدة .

١١- لغة الرضيع تسير من صرخات لا معنى لها إلى أصوات عشوائية
فحروف تلقائية فمقاطع وكلمات ويتدخل في هذا المسار بشكل
عام عوامل ذاتية وعوامل موضوعية . ويمكن لنمو الرضيع اللغوي أن
يعانى بعض المشكلات الناتجة عن إعاقات جسمية أو فسيولوجية
أو نفسية .

١٢- التغذية جزء من عملية التنشئة الاجتماعية ، تستطيع الأم من خلالها
تدريب الطفل على ضبط انفعالاته وإيجاد بذور علاقة وجدانية
حميمة بينها وبين الطفل ، وحمايته من أية مشاكل يمكن أن تؤثر سلباً

في بناء شخصيته مستقبلاً . كما يمكن أن تتم عملية الفطلم بشكل تدريجي دون أن يترك أية آلام نفسية إلا أن عملية التغذية قد لا تسلم من وجود مشكلات علينا أن لا نقلل من أهميتها مثل :
مصر الأصابع ، الإحباط الناتج عن الفطلم ، الخوف من الوحدة والظلام والسكون أو توقع فقدان الأم ، تكوين اتجاهات متناقضة نحو الأم . احتمال ظهور سمات شخصية غير حميدة كالمصلاية والوسوسة والتشدد .

* * *

المراجع

١ - المراجع العربية :

- ١ - إسماعيل (أحمد عماد الدين) وآخرون ، الإطار النظري للدراسة
التمو ، دار القلم ، الكويت ١٩٨١ م .
- ٢ - الشاذلي (حسن علي) ، الولاية على النفس ، دار الطباعة المحمدية
بالأزهر ، القاهرة ١٩٧٩ م .
- ٣ - الفقي (حامد عبد العزيز) ، دراسات في سيكولوجية التمو ، دار
القلم ، الكويت ١٩٨٣ م .
- ٤ - ناصر (محمد) . الفكر التربوي ، دار القلم للطباعة والنشر ،
بيروت ، لبنان ١٩٧٧ م .

٢ - المراجع الأجنبية :

5. Apgar V. and L.S. jaues Further, Observation on the
New born, Scoring System, **American Journal of
Disease of children**, 104 (1962), (419 - 428) .
6. Braine M.D.S. The Ontogeny of English Phrase
structure, **The First Language**, 39 ,1-13,1963 .
Cambridge Mass. Harvard Univ. Press 1983.
- 7 . Brown R., A First language, the early stages, Combridge
Mass . Harward Univ . Press 1983 .
8. Erickson, Erick H., The Roots of Virtue|In J. Huxley
(ed) **The Humanist frame**, New York, Harper & Row,
1961.

9. Farb P., **Word Plan, What happens when people talk .**
New York, Knopf 1974.
10. Havighurst Robert J., **Developmental Tasks and Education** (2nd-ed) New York, Longmans, 1952.
11. Hurlock E, **Developmental Psychology , A life-Span Approach** , 6th ed New York 1980.
12. Maslow A.H, **Defense and Growth** ,Palmer Quart, 1956.
13. Nash J., **Developmental Psychology, A Psychological Approach** ,Prentice-Hall, Inc. 1978.
14. Pikunags J. et al., **Human Development , Asclence of Growtu** Mc Graw-Hill Book Co. New York 1969.
15. Rose S., **The conscious Brain** ,New York, Knopf, 1973.
16. Schafer H.R., **Behavioral Synchrony in Infancy**, *New Scientist* , 61 (892) 16-18 1974.
17. CRM., **Developmental Psychology today** , 2nd ed
Rardom, House Inc. 1985.

الفصل الخامس

مرحلة ما قبل التمييز

- تهيد .
- مفهوم الجسم .
- تأكيد الذات .
- العب ومدلولاته في هذه المرحلة .
- حقوق الطفل في هذه المرحلة .
- الأفكار الرئيسية في هذا الفصل .
- المراجع .

إعداد د . محمد عودة محمد

تمهيد

يهدف هذا الفصل إلى التعرف على القسم الثاني من مرحلة ما قبل التمييز والتي تشمل ما بعد الفطام إلى حوالى السنة السابعة من العمر . وقد رأينا أن نفرد لهذا القسم من دورة حياة الكائن الإنساني فصلاً خاصاً لما يتبدى فيه من ظواهر ثنائية جسمية ونفسية واجتماعية تشكل الركيزة الأولى لما سيكون عليه ذلك الكائن مستقبلاً . وقد رأينا أن نتناول الظواهر التالية :-

- ١ - مفهوم الجسم .
- ٢ - تأكيد الذات .
- ٣ - اللعب ومدلولاته في هذه المرحلة .
- ٤ - حقوق الطفل في هذه المرحلة .

أولاً : مفهوم الجسم Body Concept

الجسم بالنسبة للفرد هو أول ممتلكاته الشخصية التي لا ينازعه فيها أحد والتي يملكها منذ وقت مبكر ، حين يميز أن هناك فرقاً بين جسمه وبين السرير الذى ينام عليه . شيئاً فشيئاً يدرك الطفل أن جسمه ما هو إلا أدواته التي يتصل بها بعالمه الخارجي ، فينده يستطيع التقاط الأشياء ، ويعينه يرى ما يرى وبأذنه يسمع ما يسمع ، وبأقدامه يتنقل من مكان إلى مكان ، ولبسانه يفصح عما يريد .

ومع بدايات هذه المرحلة تبدأ تتضح صورة الجسم لدى صاحبها ، ويصير بالإمكان التحدث عن الذات الجسمية . تلك الذات التي تتشكل من : إحساس الفرد بالمظهر العلم لجسمه من حيث الطول أو القصر ، وقوة العضلات أو ضعفها ، النحافة أو السمنة ، استقامة العمود الفقري أو انحنائه ، طول

الأطراف أو قصرها ، وجود تشوهات خلقية أو عدم وجودها ... الخ . ويدخل في تكوين الذات الجسمية أيضاً بدايات إدراك الفرد أن جسمه يتكون من مجموعة من الأعضاء ، لكل منها وظيفته الخاصة به . فاليد لها وظيفتها والرجل ، والقم ، والأنف ، والأذن ، والعين والصدر والبطن ... الخ . ومن المتوقع أن يتوقف إدراكه عند الأعضاء الخارجية ووظائفها ولا يمتد إلى الأعضاء الداخلية التي يحتاج إدراكها إلى مزيد من العلم والمعرفة والخبرة المقصودة التي سيتلقاها في المدرسة . ويدخل أيضاً في تكوين الذات الجسمية لون البشرة في سميتها أو يابضها أو سوادها ... الخ . [بهار ، ١٩٨٣ م] .

وقد اهتم الباحثون بالعلاقة بين المفهوم الموجب للذات الجسمية للفرد وبين ما يؤديه من سلوكيات وما سيكتسبه من مهارات ، وما ستكون عليه صفاته المزاجية والشخصية . فقد وضع الطبيب النفسي الألماني كريشمر نظاماً يهدف إلى وصف التراكيب الجسمية والمورفولوجية في علاقتها بكل من الصفات المزاجية والشخصية ، وقد أشار إلى النمط البدني والنمط التحليل والرياضي والشاذ ... وحاول عالم إيطالي آخر هو نكاراتي البحث عن العلاقة بين بنية الجسم والذكاء ، وفي عام ١٩٣٨ وضع شيلدون نظريته في الأنماط التكوينية وجعل لكل نمط جسمي صفات مزاجية تختلف عن النمط الآخر . وقد أهدت دراسة قلم بها (Child) ما توصل إليه شيلدون ، وكشفت عن علاقة ما بين النمط الجسمي وتقديرات الذات . في حين أن دراسة جانوف لم تكشف عن وجود أي علاقة بين النمط الجسمي وزمن الرجوع ومقاومة الألم والسلوك التصيري . [غنيم ، ١٩٧٣ م] .

ويشير بعض الباحثين إلى أن هناك اختلاف في القدرة على التحصيل المدرسي بين أصحاب الأنماط الجسمية المختلفة . وأنه بإمكان المدرس توقع الأداء المدرسي للطفل بناء على خصائصه الجسمية . [Wood, 1981, P. 18] . ويربط آخرون بين النمو الجسمي السليم وبين إمكانية بروز السمات القيادية للطفل . كما تحدثوا عن العلاقة بين تدهور النمو الجسمي وظهور بعض السمات الانفعالية والاجتماعية مثل : الخجل ، والانطواء ، وعدم الثقة بالنفس ، والتقاعس

عن أداء ما يطلب منه من واجبات ، أو المشاركة في الألعاب الجماعية .
[Klauger, 1980] .

وفي دراسة أخرى وجد أن هناك علاقة بين المفهوم الموجب للذات
الجسمية لدى الأنثى وبين توجهها إلى العناية بجسدها ، والحفاظة عليه ، والحرص
على أن تظهر في أحسن صورة ممكنة . أما لدى الذكر فإن المفهوم الموجب لذاته
الجسمية يجعله ميلاً أكثر للسيطرة ، وعرض العضلات ، وأداء الحركات الصعبة .
[Hurlock, 1980, P. 362] .

وبالنظر لأهمية الجسم هذه فقد اهتم بعض الباحثين بهيئة الجسم بشكل
خاص . وربطوا بين هيئة الجسم من جهة ومركز الثقل في الجسم الإنساني من
جهة أخرى . وقد وجدوا أن هذا المركز يظل كسراً ثابتاً بالنسبة للطول الكلي
أثناء فترة النمو كما في المعادلة التالية :

ص = ٠,٥٥٧ س + ١,٤ سم (ص = المسافة بين مركز الثقل و بطن
القدم ، س = الطول مقدراً بالسنتيمتر) .

وحيث إن نسبة الرأس والجذع والساقين تتغير إلى حد كبير بتقدم السن ،
فإن موقع مركز الثقل في الجسم يتغير أيضاً . ففي الطفولة المبكرة يكون فوق
السرة ثم ينخفض عن ذلك في سن الخامسة ويستمر في الانخفاض حتى يصبح
تحت حرقفة الخوض في سن الثالثة عشرة . وتبرز أهمية مركز الثقل باعتباره أحد
العوامل التي تؤخر اكتساب اعتدال القامة التي تجعل من السير على الطفل أن
يجلس فجأة ، وأن يؤدي بعض الأنشطة الحركية مثل : الانزلاق ، وركوب
الدراجة في وقت مبكر . كما أن مركز الثقل يشكل نقطة اتزان الجسم ، وكلما
اقرب هذا المركز من الأرض كلما كان الطفل أقلر على تحقيق التوازن الثابت
الذي يمنحه من السقوط . [Jones, 1954] .

وفي دراسات أخرى ، وجد جونز (Jones) أن هناك ارتباطاً بين مختلف
المظاهر النوعية للقوة أو القدرة الكلية وبين سائر المظاهر الجسمية فقد سجل هذا
الباحث معامل ارتباط مقداره ٠,٣٣ بين القوة والطول ، ومعاملاً قدره ٠,٥٣
بين القوة والوزن لدى الذكور . كما وجد أيضاً أن نمط التكوين الجسمي المتمثل

في متانة البناء ، قوة العضلات ، ضمور الجسم ، تجعل صاحبه قوياً كبير الحجم .
في حين أن نمط التكوين الجسمي المتمثل في طول القامة مع البدانة يؤدي إلى ثقل
الوزن ولا يساعد على التفوق في اختبارات القوة . [أولسون ، ١٩٦٢] .

ولا شك أن هيئة الجسم مرتبطة بعوامل أخرى غير مركز الثقل . من هذه
العوامل : التغذية ، فكلما توفرت للطفل التغذية الأنسب والأفضل والأكمل من
الناحية الغذائية التي يتطلبها نمو جسمه كلما ساهم ذلك في تشكيل هيئة جسمية
أفضل . والعامل الثاني التدريب . فتمرينات الجري ، والقفز ، والتسلق ، والرمي
وغير ذلك من التمارين الرياضية تساهم في تصحيح أى خطأ في قامة الجسم ،
وتقوى الجسم بشكل علم .

ويؤثر أيضاً في هيئة الجسم مقدار ساعات النوم ، فكلما كان وقت النوم
كافياً لإراحة الجسم ، والأسيرة غير مقوسة كلما كان ذلك أفضل . كما يؤثر على
هيئة الجسم الأحذية والتياب الضيقة والمقاعد الرديئة ... الخ .

ولنلاحظ أن قامة الطفل في هذه المرحلة النهائية تتميز ببرز البطن ، وانحناء
العمود الفقري إلى الأمام ، واتجاه أطراف القدمين إلى أعلى ، وتسطح الأقدام .
مما يؤدي إلى إمكانية تصادم الركبتين معاً عند المشي أو الجري خاصة في سن
الثالثة من العمر . وغالباً ما تزول مثل هذه الظواهر في سن السابعة وتستعيد قامة
الطفل وضعها الطبيعي . كما لوحظ أيضاً أن نسب أبعاد الجسم تتغير بشكل
مثير ، فالجذع والأطراف تنمو بسرعة ولكن نمو العمود الفقري لا يسير بنفس
السرعة . وفي سن السادسة يصبح طول رجل الطفل مساو لنصف طول جسمه ،
وتقترب نسب أبعاد جسمه إلى ما هو عليه الحال بالنسبة للراشد . وتصبح عظامه
أصلب وأطول وتتكامل أسنانه اللبئية ، وتنمو عضلاته الكبيرة بسرعة ويصل
دماغه إلى ٧٥ ٪ من وزنه لدى الراشد في سن خمس سنوات ، وإلى ٩٠ ٪ في
السنة السادسة . كما أن نمو طبقة الميادين يكتمل هو الآخر . وأن التنفس يصير أبطأ
وأعمق ، وضربات القلب أكثر بطئاً وثباتاً وضغط الدم يرتفع نسبياً ، ويرتبط
بهيئة الجسم ما ينشأ عنها من جاذبية بين الفرد والآخرين . فكلما كانت تلك الهيئة
بصورة محبة للناس كلما كان صاحبها مقبولاً أكثر . بل أكثر من هذا فقد طلب

من ٧٦ مدرساً كتابة توقعاتهم لمستقبل الطفل التحصيلي والاجتماعي بعد أن زدودا بتقرير نفسي عن حالة الطفل ، كما زدود بعضهم بالإضافة إلى التقرير بصورة جذابة للطفل ، وزود البعض الآخر بصورة غير جذابة ، فوجد أن توقعات المدرسين الذين تسلموا الصورة الجذابة أفضل من أولئك الذين تسلموا الصورة غير الجذابة . [Ross and Silvia, 1975] .

من خلال ما تقدم عرضه يمكننا أن نقرر المعطيات التالية :

١ - يكتسب الجسم أهمية خاصة في هذه المرحلة من العمر باعتباره الوسيلة أو الأداة لكل أدايات الطفل الحركية أو الاجتماعية أو النفسية . وفيه ينتقل عبر المكان والزمان ، وبه يتفاعل مع الناس ، يفعل بهم ، ويؤثر فيهم . وفيه وبه يعيش حالاته الانفعالية من سرور وحزن وهلوء وغضب ... الخ .

٢ - أن قبول الطفل لجسمه ورضاه عنه يؤدي إلى تكوين مفهوم موجب لديه عن ذلك الجسم ، وهذا يتأتى من خلال محاولات الطفل للتعرف على جسمه ويتجلى المفهوم الموجب في أن :-

(أ) يحس الطفل أنه لا ينقص عن أقرانه .

(ب) يحس الطفل أنه قادر على الأدايات المتصلة بالجسم ويؤديها الآخرون .

(ج) يحس الطفل أن جسمه يطووعه فيما يريد أداؤه من سلوكيات .

(د) يحس الطفل أنه ماهر في استخدام جسمه .

٣ - أن رعاية الجسم ، وتوفير أفضل الشروط للنمو السليم له من حيث : الرعاية الصحية الطبية ، والوقاية من الأمراض ، والتغذية المناسبة ، والنوم الكافي ، والحماية من الحوادث ، وتخليصه من المعوقات ، والتشوهات ، حق من حقوق الطفل على والديه ، باعتبار أن

ولا يهتم عليه مستمرة طوال هذه المرحلة ، ذكراً كان الطفل أو انثى .

٤ - هناك مؤشرات يمكن للآباء والأمهات الاستعانة بها لمعرفة نوعية فكرة أبنائهم عن احساسهم . فالطفل الذى يحرص على العناية ببيته ، وتمشيط شعره ، ونظافة ثيابه . والطفل الذى لا يهتم بسرعة ، ويحرص على المشاركة في ألعاب الآخرين . والطفل الذى يتفاخر بقوته ، ويحرص على استعراض عضلاته . هو طفل يتمتع بفكرة موجبة عن جسمه ، بخلاف الطفل الذى لا يبدى أى اهتمام بأناقته ، ويزوى بعيداً عن رفاق اللعب ، ويهرب عند أول مصادمة مع قرين له في الحى أو في النادي أو الروضة ، ويشكو من ضعف بيته ، وعدم قدرته على تحمل المشقات ، كثيراً ما يقرض أظفاره ، ويهتف شعره ، ويكثر من مص شفتيه ولسانه ... الخ . [١٣٩٨ هـ] .

٥ - هناك مظاهر تتصل بالجسم ، وينبغي ألا تكون مقلقة لأى من الآباء والأمهات مثال ذلك : النحافة لدى بعض الأطفال والتي هي نتاج النمو الطولي لديهم ، واهتمام الأطفال بالأنشطة الحركية مما يؤدى إلى استهلاك معظم الطاقة الفئائية لديهم ، وكذلك ظواهر بروز البطن ، وانحناء العمود الفقرى إلى الأمام الذى ينتج عن ارتفاع مركز الثقل في الجسم في بداية هذه الرحلة . فرغبة من الطفل في خفض مكان مركز الثقل يتجه إلى إحناء عموده الفقرى قليلاً ، واتجاه أطراف القدمين إلى أعلى ، وتسطح الأقدام ، وتصادم الركب ... الخ . هذه كلها ظواهر سرعان ما تتلاشى فيما بعد السابعة .

٦ - في الوقت الذى لا نذهب إلى الأخذ بنظرية الأمط أو نظرية السمات عند كل من كريتشمر وشيلدون ، ذلك أن أداءات الطفل المستقبلية أكثر تعقيداً من كونها نتاج خصائص معينة . إلا أن حياة

الجسم من حيث التناسق والجمال والأنسجام تجعل صاحبها قريباً للنفس مما يؤهله لبناء علاقات اجتماعية أفضل ، وهذا يزيد من ثقته بنفسه .

٧ - إن الحديث عن مفهوم الجسم أو مفهوم الذات الجسمية لدى طفل هذه المرحلة يتوجه في الأساس إلى الإدراك الحسي لأبعاد الذات الجسمية والمتمثلة في : المظهر العام ، والأعضاء الخارجية ووظائفها ، ولون البشرة فقط ، وذلك في حدود ما تسمح به إمكانيات الطفل العقلية . فالطفل في مرحلة ما قبل التمييز ، وما بعد الفطام القادر على التعامل مع الرمز والخيال الإيهامي لقادر ، على أن يكون لنفسه صورة عن جسمه سواء أكانت تلك الصورة سالبة أو موجبة ، وهذه الصورة لها أثر أو دور ما في أبعاد نموه الأخرى المختلفة .

٨ - نتوقع من طفل هذه المرحلة وهو يتعامل مع جسمه أن يتقن المهارات التالية :

١ - ضبط حركات الجسم ، والمحافظة على توازنه ، ومعرفة وظيفة كل عضو من أعضائه الخارجية ، وإتقان هذه الوظيفة إلى حد كبير .

٢ - إشباع حاجات الجسم للطعام والشراب والنوم والتنفس والملبس بالاعتماد على النفس دونما حاجة لمعونة الآخرين ... ويتوقع من الطفل في نهاية هذه المرحلة أن يصل إلى الاعتراف شبه النهائي على نفسه في مثل هذه الأمور .

٣ - التوجه لضبط عمليات الإخراج واستخدام الحمام بشكل مستقل .

٤ - اكتساب مهارات المحافظة على الجسم ونظافته وأناقته والقيام بمثل هذه الأمور بدوافع ذاتية .

٥ - أداء بعض العمليات الحركية التي تحتاج إلى نوع من المهارة في استخدام العضلات الصغيرة والكبيرة ... ومن الأمثلة على هذه العمليات الحركية نذكر : استخدام المقص في تقطيع الأوراق ، القطع بواسطة السكين ، غسل الأطباق ، ملء كوب بالماء ... الخ .

٦ - أن العناية بنظافة الجسم والهندام ، وتناسق التكوين الجسمي وجاذبيته ، وخطوه من الإعاقات ، يساهم في القبول الاجتماعي للطفل لدى الآخرين . ومن هنا كان حرص الأمهات والآباء على أبنائهم في هذا الجانب حق من حقوق الأبناء وواجب على الكبار لا بد أن يؤدي . فمن خلال هذا الفعل نساهم بشكل غير مباشر في تكوين المفهوم الموجب لدى الطفل عن جسمه ، ومن ثم في قبوله سواء في مجتمع الأقران أو لدى مجتمع الكبار الذين لهم علاقة به خاصة المدرسين في دور الحضانة ورياض الأطفال والمدرسة الابتدائية .

٢ - تأكيد الذات Self - Affirmation

إذا كان مفهوم الجسم لدى طفل هذه المرحلة يعتبر من الإنجازات المهمة ، والتي تشكل القاعدة الأولى لتكون مفهوم الذات العام عند الكبار باعتباره مجموع الخبرات الشخصية الخاصة بالفرد ، أو ادراكه لنفسه كشخص مستقل له كيان منفصل عن غيره ، يتمتع بقدرات إنسانية محددة ومواصفات جسمية ، ومستوى محدد من الأداء ويقوم ببلور معين في الحياة [Good, 1973] ، فإن محاولات الطفل الأولى لتأكيد ذاته باعتباره شخصاً مستقلاً تبدأ بشكل جدى في هذه المرحلة . وقد لا نبالغ إذا قلنا أن الشعور بالأنوية Egocentrism الذي تحدث عنه يونج بالنسبة للمراهق في سن الثالثة عشرة يصلق على بدايات هذه المرحلة ، وإن كان بشكل أقل وضوحاً ، ومحاولات أكثر فجاجة وبدائية . ذلك أن وسائل

التعبير عن إثبات الذات لدى الطفل ما هي إلا نتاج الإمكانيات اللغوية والمعرفية والاجتماعية المحدودة ، وسنحاول فيما يلي استعراض بعض هذه الوسائل :

١ - بعض الاستخدامات اللغوية :

لاحظ جان يياجي أن الأطفال الصغار ذاتيون في كلامهم ، بمعنى أن الطفل يتحدث دائماً كثرات لوجهة نظر من حوله سواء أفهموه أم لم يفهموه ، بل لا يبتذل جهداً يذكر لفهمهم . ويعتقد يياجي أن هذه السمة تسود لدى الأطفال حتى سن السابعة . [الفقي ، ١٩٨٣] . وتبتدى هذه الرغبة في استخدام أطفال هذه المرحلة بشكل ملحوظ ضمير المتكلم المفرد (أنا) ، ونادراً ما يظهر ضمير المتكلم للجماعة (نحن) . كما يلاحظ في لغة الطفل استخدام (الياء) الدالة على الملكية ، فهذا كتابي ، قلبي ، لعبتي ، حجرتي ، سريري ... الخ . ويلاحظ أيضاً الإكثار من الأسئلة التي لا تهدف في جملتها إلى التعرف على الأشياء بمقدار ما تهدف إلى لفت النظر وإشغال المحيطين به .

ويؤكد يياجي على المنولوج الفردي في هذه المرحلة ، فالطفل يتكلم لنفسه ولا يهتم إذا كان هناك من يستمع إليه ، وهو لا يحاول أن يضع نفسه في موضع بحيث يراه السامع . وكلام الأطفال خال من المنولوج الاجتماعي . ويذكر أحد المؤلفين محادثة بين طفلة في الثالثة والنصف من عمرها ورفيقة لها : قالت الأولى : أختي تحتفل اليوم بعيد ميلادها ... فأجابت الثانية : لقد بلل كلبى الفراش الليلة الماضية ، فكل منهما تتحدث عما يههما هي ولا تلتفت إلى ما تقوله الأخرى [كونغر ، ١٩٨١] . ويورد يياجي مثلاً على المنولوج الفردي لطفل عمره ٣ سنوات حيث يقول : أنا بحاجة إلى ورقة أخرى ، يجب أن أرسم الجرس ، يجب عليك أن تعمل شيئاً ... ارسم رجلاً ... كل هذا حديث مع نفسه هو . [يعقوب ، ١٩٧٣] .

٢ - الإصرار على الرأي :

فالطفل يرى نفسه في هذه المرحلة مضطر الحقيقة ، فالجميع يجب أن يروا ما يرى ، ويفهموه بنفس الكيفية التي يفهمه بها . فهذه اللعبة جميلة ولا بد أن

يسلم الجميع بذلك شاعوا أم أبوا . وهذه الساحة مكان ممتع للعب ، وعلى الوالدين قبول ذلك . وإن حدث عكس ذلك ينفجر الطفل باكياً ، مرفساً الأرض ، محتجاً بشدة على عدم الأخذ برأيه . ومرد هذه النظرة الذاتية عند الطفل تعود إلى عدم قدرته على رؤية وجهة النظر الأخرى ، واعتقاده أن الآخرين يرون العالم كما يراه هو ، وأن هذه الرؤية ثابتة لا تعرف التغير عبر الزمان أو المكان .

٣ - النزعة نحو الاختيار والتفضيل :

فمع بدايات السنة الثالثة من العمر تتبدى على الطفل النزعة نحو الاختيار ، فهو يختار الطعام الذى يعجبه ، ويرفض ما يقدم له رغم إصرار الأم وإلحاحها ، ما دام لا يستسيقه . وهو يختار القميص الذى سيرتديه هذه الأمسية ، بينما يرفض القميص الآخر فهو لا يعجبه . وعندما تصحبه أمه معها إلى حانوت الملابس فإنه يصر على شراء بنطلون معين أو جاكيت معين . وهو حريص على أن يختار البرامج التلفزيونية التى يشاهدها ، وألعاب الفيديو التى لا بد أن يكتتبها ، ولا يسمح للكبار للتدخل في اختياراته . وكأنه يقول أنا لا اختلف عنكم ولا بد من أخذ ذوقى مأخذ الجد .

وقد يدخل في هذا الإطار أيضاً حرص الطفل على أن يظهر أمام الآخرين في صورة حسنة ، فالفتاة حريصة على أن تطلب من أمها تسريح شعرها وأن تكون ثيابها نظيفة مكوّبة ، والطفل حريص على انتظام هندامه وتمشيط شعره ... الخ .

٤ - الغيرة والرغبة في المنافسة :

فالطفل في هذه المرحلة ميل لمقارنة نفسه بالآخرين أناني ، وبهذه أن يملك ما يملكوه وأكثر ، وبهذه أن يتفوق عليهم في الألعاب ، وبهذه أيضاً أن يهزم على رضا الكبار في رياض الأطفال ، وأن يتحمل المسؤولية ويقدم خدمات لمعلمته . ولهذا كثيراً ما نرى الصراع بين أطفال الرياض على من يتولى توزيع الأقلام أو الكرايس أو الألواح ، وعلى من يتولى حراسة الفصل أو تعليق الصور ، وكثيراً ما نرى المشاجرات بين الأطفال في ساحة اللعب حول من يقود اللعبة ...

الخ . وفي الغالب ما تنتج هذه المشاجرات من غيرة الطفل من الأطفال الآخرين . وقد يعبر عن غيrote بشكل احتجاجي تمردى يتوجه نحو الكبار على شكل صراخ وبكاء وسباب أو مقاطعة . وإن لم نجد هذه الوسيلة في إثبات ذاته وفرضها على الكبار فإنه سيلجأ إلى بعض الأساليب والحيل كأن يترد إلى سلوكيات مرحلة الرضاعة بالاقتراب أكثر من الأم ، والإصرار على النوم بجانبها في نفس الغرفة ، ومص أصابعه ... الخ . وقد يلجأ إلى الكذب إذا ما أدرك أن هذه الوسيلة تحميه من عقوبة أو يحصل من خلالها على ما يريد . وقد يلجأ الطفل إلى حيلة الخلفة (Negativism) تطبيقاً للمقولة المعروفة « خالف تُعرف » . فلا ينفذ أى أمر يصدر إليه من الأم أو من الأب أو من المعلمة . لا لأنه لا يدرك ما يأمرونه به . بل لأنه مصر على معاندتهم .

٥ - بروز بعض ملامح القلق على أطفال هذه المرحلة كنتاج للتراكم الخبرى :

فوعيه للمثيرات المتعددة التى تحيط به ، وتمثله لتلك المثيرات ، وإحساسه بالعجز أحياناً عن المواءمة والتكيف . كل ذلك دوال موجبة على إدراك الطفل لثباته ورغبته في تأكيدها . ونعتقد أن هذه المقولة تنطبق على أطفالنا في هذا العصر . فامتلاك الطفل للألعاب الحديثة ، وما تقلمه أجهزة الإعلام من خبرات ، وما تحرص الدول على توفيره لأطفالها من ألعاب متطورة ، جعلته يعيش في دوامة ، فهو من جهة يحظى بثروة من الخبرات ومن جهة أخرى يحاول استيعاب وتمثل هذه الخبرات ، وعندما يفشل يبدى بعض ملامح القلق .

كما أن توجه الطفل في هذه المرحلة إلى تعميم خيالاته على جزئيات الواقع العياني ، وخاصة تلك الخيالات الخفيفة الناتجة عما يشاهده من مسلسلات الرعب والجن ، أو مما يسمعه من حكايات الغول والجنيت ، أو ما يحس به من ملامح الكبار المعبرة عن مخاوفهم وقلقهم ، كل هذا وغيره يساعد على بروز ملامح القلق لدى أطفال هذه المرحلة .

٦ - تقليد سلوك الكبار :

يحرص الأطفال في هذا السن على تقليد النماذج السلوكية التي يؤديها الكبار ، في محاولة منهم للفت النظر إليهم وإثبات ذواتهم . فالطفل حريص على أن يلتزم بضوابط الكبار لنيل رضاهم ، وهو حريص على أن يماثلهم في حركاتهم وأفعالهم وأقوالهم وطرق انفعالاتهم ، وهو يردد دائماً أريد أن أكون شجاعاً مثل أبي ، أو أريد أن أكون عطوفة على الأطفال الصغار مثل أمي . كما يحرص الأطفال في ألعابهم على تقليد أدوار الكبار المحيطين بهم وهكذا يجهد الطفل نفسه في تأكيد ذاته .

٧ - الانتماء إلى الأسرة :

فالطفل فخور باسمه ونسبه . وغالباً ما يجيب على سؤال ما اسمك بذكر اسمه واسم أبيه واسم جده واسم العائلة يرددها بنوع من الاعتزاز . ولا شك أن انتماء إلى الأسرة يقوى من إحساسه بوجوده ويمنحه الثقة بالنفس ويوطد العلاقات الاجتماعية داخل نطاق الأسرة وخارجها مما يقوى لديه الإحساس بذاتيته .

٨ - الحرص على المبادرة :

سواء على صعيد ألعابه الجماعية أو بناء علاقات اجتماعية مع أطفال جدد ، أو على صعيد المناقشات العائلية ، فهو حريص على التصدر أو الريادة ما أمكنه ذلك . وهذا الحرص منشؤه إحساس الطفل بامتلاك زمام جسمه وتطويره لأداء الحركات المطلوبة بنوع من الجودة والدقة والسرعة مما يجد لديه نوعاً من الرضا والقبول لذاته بشكل عام ، وبهذا لا يعاني أى إحساس بالذنب من خلال تحميل نفسه مسؤولية قصوره في أداء بعض الوظائف السلوكية .

٩ - القطام النفسي عن الوالدين :

ومعنى به توجه الطفل بعيداً عن والديه في محاولة منه للاعتداد على نفسه والاستقلال عنهما في إدارة شؤونه الذاتية في حدود ما تسمح به قدراته الجسمية

والمعرفة ومهاراته التي يكون قد اكتسبها . وقد تحدث هارلو وزوجته في نظريتهما عن التعلق الاجتماعي عما أسمياه مرحلة الانفصال بين الأم وطفلها كمرحلة نهائية لتعلقهما ببعضهما البعض ، بحيث يقل فيها اعتماد الطفل على أمه ، وتتناقص قيمتها في نظره كمصدر للأمان وذلك بوجود مصادر أخرى كالأب والرفاق والمدرس ... الخ . وفي نفس الوقت تصبح الأم قادرة على التخلي عن الالتصاق بطفلها ورؤيته يعتمد على نفسه . وقد أشار إريكسون إلى توجه الطفل في مرحلة من مراحل نمائه النفسي الاجتماعي إلى المبادأة أو المبادرة بحيث يحس الطفل أنه قادر على طرح الأفكار والقيام بالأعمال والحركات بدافع ذاتي ودونما توجيه من طرف الكبار بالضرورة ... وإذا ما استطاع أن يصل إلى مثل هذا فإنه لن يعاني من الشعور بالذنب ، بل على العكس سيثق أكثر بنفسه . (١)

ومهما يكن من أمر فإن توجه الطفل إلى المبادأة ، وكذلك تحرره من الالتصاق بأمه والاتصال بحرية بالمحيط الخارجي وبناء علاقات اجتماعية خارج نطاق الأسرة مع أبناء الجيران أو أطفال الحي . وقضاء وقت أطول بعيداً عن البيت بعد أن كان يخشى الابتعاد عن حضن أمه ... كل ذلك يهدف من ورائه بقصد أو عن غير قصد إلى إثبات ذاته وتأكيد تلك الذات على الأقل في عيون والديه .

تلك هي أبرز الأساليب التي يلجأ إليها طفل هذه المرحلة لتأكيد وجوده وإثبات ذاته ، فما هو الموقف التربوي السليم الذي ينبغي للكبار أن يتخذوه تجاه هذه المحاولات التي قد تكون في جملتها بدائية وفجة ؟ في اعتقادنا أن حاجة الطفل في هذه السن لإثبات ذاته من الحاجات النفسية المشروعة التي ينبغي أن يعان الطفل في إشباعها ، على أن يكون هذا العون في إطار المعقول ، دونما مبالاة وأن يكون هذا الإشباع متزاناً ، فلي سبيل المثال ألا يبقى الطفل في دائرة الضوء باستمرار حتى لا ينمي لديه نوعاً من الأنانية المفرطة ، وقد نتجاهل بعضاً من أسئلته أو بعضاً من سلوكياته لإثبات ذاته ، دون أن يترك هذا التجاهل أثراً سلبياً

(١) ارجع إلى تفاصيل نظريتي هارلو وإريكسون في الفصل الثاني .

على نفسية الطفل ، وفي نفس الوقت فإن تشجيع الطفل على تقمص سلوك الكبار وأفكارهم والالتزام بمحد أدنى من ضوابط المجتمع ، مع إفهامه أن هذا لا يتقص شيئاً من قيمته ، بل على العكس ، سيكون مكان استحسان الجميع ، أمر واجب على الكبار نحو الأطفال وهكذا ...

ثالثاً : اللعب ومدلولاته في هذه المرحلة

نشاط اللعب من أبرز أنشطة الطفل في هذه المرحلة . وهو سلوكه الإجرائي أو الوسيط الذي من خلاله يشبع كثيراً من حاجاته ، ويحقق العديد من أهدافه ، وهو دالة مؤكدة على أكثر من قدرة واحدة لديه : فه نتعرف على مهاراته الحركية ، وقدراته العقلية ، وأحواله النفسية ، وعلاقاته الاجتماعية ، وقبوله لذاته الجسمية . ومن هذا كان لا بد من تناول اللعب كظاهرة مميزة لهذه المرحلة من العمر ، وسنحاول توضيح الجوانب التالية والمتعلقة باللعب :

(أ) وظائف اللعب .

(ب) أنماط اللعب في هذه المرحلة .

(ج) بعض العوامل المؤثرة في أنماط اللعب .

(أ) وظائف اللعب :

اهتم علماء النفس بظاهرة اللعب في هذه المرحلة وحلوا أن يقدموا مجموعة من النظريات تفسر ألعاب الأطفال ، وتحدد وظائفها وانتهوا إلى أن اللعب يشبع دون شك أغراضاً متعددة ، رغم أنه في جملة نشاط تطوعي دونما سابق تخطيط أو ضبط ينهك فيه الطفل بكليته ، ومن العسير انتزاعه منه . وبالرجوع إلى التراث النظري لهذا الموضوع يمكننا الإشارة إلى الوظائف التالية :-

١ - الوظيفة التربوية : تتمثل هذه الوظيفة في :

(أ) الإعداد للحياة والعمل : حيث يكون اللعب وسيلة للتعلم واكتساب الخبرات التي تؤهل الطفل لمواجهة متطلبات الحياة المستقبلية ، وفي هذا يقول غروس Groos : « إن اللعب تدريب للميول أو تمرين متقدم Preexercise وهو يهيء للحياة الجديدة » . وقد دفع هذا التصور البعض إلى اعتبار اللعب الأرضية التجريبية لما سيقابله الطفل مستقبلاً من تجارب حياتية . [Wood, 1981] .

(ب) تنمية بعض المهارات الجسمية والعقلية والاجتماعية واللغوية وذلك من خلال التمارين المستمرة والاحتكاك المتواصل بالآخرين وقد اهتم بهذا الهدف التربوي كل من يياجيه وبوهلر (Buhler) وغيرهما . [Piaget, 1951] .

٢ - الوظيفة البيولوجية : وتتمثل هذه الوظيفة في تفريغ الطاقة البيولوجية الزائدة عن الحاجة ، ومن ثم استعادة حالة الاتزان البيولوجي . ذلك أن معدل الأيض لدى الأطفال في هذه المرحلة عال ، وغوهم لا يستفد كل ما يتولد لديهم من طاقة ، واللعب وسيلة فذة لتفريغ تلك الطاقة الزائدة عن حاجة الجسم .

٣ - الوظيفة النفسية : وتتمثل في :-

- (أ) تأكيد الذات ، والتعبير عن الرغبة في تجاوز المرحلة التي يعيشها أحياناً ، وذلك بممارسة ألعاب معينة أو تقليد أنشطة الكبار وأدوارهم إبان اللعبة . [شاتو ، ١٩٦٥] .
- (ب) التسلية والترويح عن النفس بما يمنحه اللعب للطفل من راحة ولذة ، وسعادة .
- (ج) اكتساب الطفل المزيد من المعارف والخبرات مما ينمي قدراته العقلية كال تفكير والتخيل .

٤ - الوظيفة الاجتماعية : فاللعب مجال خصب لتوسيع دائرة معارف الطفل الاجتماعية ، واكتسابه الخبرات التي تؤهله للتعامل مع الآخرين ، وتعليمه الضوابط التي تنظم العلاقات بالآخرين . فهو يساهم بشكل إيجابي في نمو الطفل الاجتماعي .

٥ - الوظيفة الشخصية : بالإضافة إلى كون اللعب وسيلة يتعلم من خلالها الطفل خبرات جديدة ، فهو أيضاً وسيلة فعالة إلى حد كبير في استكشاف جوانب النمو لدى الطفل ، سواء أقلم بهنا الاستكشاف الآباء والأمهات أو مدرسات الرياض ... فمن خلال اللعب يمكن للمراقب ملاحظة التالي :-

(أ) اللعب يكشف عن مدى التوافق الاجتماعي لدى الفرد . فقد ثبت أن الأطفال الذين منعوا من اللعب لفترة طويلة يعانون اضطراباً في علاقاتهم الاجتماعية .

(ب) اللعب يكشف عن قدرات الطفل العقلية ، وعن نمو هذه القدرات . فاللعب الإيهامي يعني أن الطفل يمر في مرحلة ما قبل العمليات الفكرية . واللعب الإنشائي يشير إلى مرحلة العمليات الواقعية أو الميائية - كما تصورها بياجيه - . وتشير بعض الدراسات إلى أن الطفل الذي يُحرم من اللعب يعاني تأخراً ما في ذكائه . وتكشف لعبة المكعبات عن تطور النمو العقلي للطفل ... فالرضيع الذي كان يضع المكعب في فمه ، يصبح قادراً على بناء برج مكون من ثلاثة أو أربعة مكعبات في السنة الثالثة من عمره ، في حين أنه يبني برجاً فيما بعد الرابعة ، ويحاول أن يتعرف على أوزانها وألوانها . وينوع بالتالي من أشكال الأبراج التي يكونها .

(ج) اللعب يكشف عن الحالة الوجدانية للطفل . فالطفل السعيد هادئ المواطن يتعامل مع لعبه بكيفية تختلف عن ذاك التمس مضطرب العواطف . فالطفلة التي تمسك بلبعتها

وتشبهها ضرباً وتبكيها تعبر من خلال ذلك عن معاناتها هي مع أمها أو مدرستها وتريد أن تتقم لنفسها من تلك اللعبة الجامعة . وقد ذهب بعض علماء التحليل النفسي إلى تشبيه اللعب بالحلم ، واستخدموه لتشخيص الاضطرابات النفسية التي قد يعانيها بعض الأطفال . [Garvey, 1977] .

(د) اللعب يكشف عن سلامة النمو الجسمي للطفل ، فالطفل الذي يشارك الآخرين ألعابهم ويتحمس لها ويتقنها لا شك أنه سليم الجسم خال من الإعاقات الجسدية . فلا نتوقع من طفل يعاني من ضعف في سمعه أو بصره أو مرض في جسمه أن يشارك الآخرين في ألعابهم أو يتحمس للعب ..

(هـ) اللعب يكشف عن مدى نجاح الطفل في تمص قيم الجماعة سواء قيمها الأخلاقية أو قيمها نحو الجنس ، أو قيمها الاقتصادية أو الجمالية وحتى السياسية منها ، فالطفل الأمريكي الأبيض الذي يصب جام غضبه على لعبة لزنخي أسود يعني أنه تمص قيمة سياسية معينة ، والطفل الذي يرفض أن يشارك أبناء الفقراء ألعابهم متأثر بقيمة اقتصادية اجتماعية معينة ، والطفل الذي يأنف أن يلعب مع البنات أو العكس تشرب جيداً قيمة مجتمعه نحو الجنس ... الخ .

٦ - الوظيفة العلاجية : على صعيد العمل العلاجي لبعض الاضطرابات النفسية يمكن استخدام اللعب في التقليل من مشاعر القلق لدى الطفل ، وذلك بتفريغه للطاقة الانفعالية للمواقف المقلقة الناتجة عما يقابله الطفل في حياته من حوادث ، وقد اهتم بهذه الوظيفة علماء التحليل النفسي أمثال Erickson, Winnicott, Isacs حيث يرى هؤلاء العلماء أن الطفل في لعبه يعلود ترتيب الأحداث الحياتية بشكل يسره أو على الأقل لا يضايقه . وبهذا يتخلص مما يقلقه ، وقد أشار إريكسون إلى القيمة العلاجية للعب واعتبره

نشاط شفائي Self Healing Activity يقوم به الطفل
المضطرب . [Winnicott, 1971, Garvey, 1977] .

من خلال ما تقدم حولنا أن نؤكد على أن اللعب نشاط إنساني هادف ،
يمارسه الأطفال بكثرة ، ويكاد يصبح كافة أنشطتهم الحركية والاجتماعية خاصة في
هذه المرحلة من نموهم . على أمل أن نقلل من أهمية المقولة التي يقارن فيها بين
اللعب والعمل باعتبار أنهما نشاطان متضادان لا يمكن أن يتواجدا معاً . فالطفل
الذي يلعب لا يمكنه أن يعمل شيئاً والعكس بالعكس ، وأن اللعب نشاط لا فائدة
منه ولا طائل من ورائه ، بخلاف العمل ، وقد امتد هذا المعتقد ليحكم تصرفاتنا
نحو أطفالنا ... فالطفل المهمل هو الطفل دائم اللعب ، والطفل المنصرف عن أمه
وأبيه هو المستغرق مع ألعابه ، والطفل الضعيف البنية هو ذاك لأنه دائم اللعب ...
والطفل الذي يلعب لن ينجح في المدرسة ، والطفل الذي يكثر من اللعب غالباً
ما يتشاجر مع الآخرين وغالباً ما يكتسب عادات سلوكية ولفظية من أقرانه
لا يوافق عليها الوالدان ... الخ .

ونأمل أن يحل محل هذا كله رؤية اللعب باعتباره نشاط تعليمي ضروري
للطفل فمن خلاله يكتسب مهارات حركية جسمية ، ومن خلاله يطور قدراته
العقلية ، وينمي قاموسه اللغوي ، ويوسع دائرة معارفه الاجتماعية ، وهو مجال
رحب للابتكار ، وتمثل الأدوار ، وهو وسيلة ناجحة للتخفيف من عبء الطاقة
الانفعالية المتراكمة نتيجة لبعض المواقف الحياتية ... من أجل هذا كله لا بد أن
ندع أطفالنا يلعبون ، ولا بد أن توفر لهم الشروط الأفضل للعب التلقائي الحر
الطليق من كل قيود ، ولا بد أن نوسع دائرة اتصالاتهم الاجتماعية حتى تتاح لهم
فرصة اللعب الاجتماعي ، وبهذا نكون قد ساهمنا في نموهم بشكل علم .

ولنتذكر دائماً أن الطفل يروح عن نفسه من خلال اللعب ، وأنه قادر
بعض المعونة منا والمتمثلة في توفير أدوات وأماكن اللعب له ، قادر على التعلم
والاستفادة من خلال الترويح والاستمتاع نفسه ... وعليه فلا بد أن نتركه مع
ألعابه يمارس اللعبة التي يريد ولا نقحم عليه الخيرات التي نأمل أن يكتسبها
اقحاماً ... ذلك أن الطفل في هذه المرحلة يتعلم بطريقة غير مقصودة ، ولم يصل

بعد إلى التدريب الشكلي أو المقصود كالذي يقدم في المدرسة على شكل تمثيلات يلعبها التلاميذ ويتعلمون من خلالها ما نريد لهم أن يتعلموه .

(ب) أنماط اللعب في هذه المرحلة :

يحاول الطفل تحقيق الأهداف التي ذكرناها آنفاً من خلال أنماط اللعب

التالية :

١ - اللعب الإيجامي *Imaginative* أو الرمزي *Jeu symbolique* :

يسود هذا النوع من اللعب في الفترة ما بين عامين إلى أربع سنوات من العمر ، فيه يتجه الطفل إلى ألعاب تصطبغ بالخيال الواسع . فهو يركب العصا ويعتبرها حصاناً ويركب الكرسي ويتعامل معه كأنه سيارة ، ويصف المكعبات أمامه ويتعامل معها باعتبارها أشخاصاً ... الخ . ويرد يياجه هذا النوع من اللعب إلى مرحلة ما قبل العمليات الفكرية في النمو العقلي للطفل ... فالطفل يلعب لعباً رمزياً امتداداً لسيطرته على الرمز اللغوي الذي صار قادراً على استخدامه للدلالة على الأشياء والأحداث والمشاعر . (١) .

٢ - اللعب الإنشائي أو التركيبي *Constructive* أو المنظم *Jeu de*

Regles : يبرز هذا النوع من اللعب في الفترة ما بين الرابعة إلى السابعة من العمر وفيه يحاول الطفل الاقتراب من الواقع والتعامل مع الأشياء الحياتية والانضباط لقواعد اللعبة .

(١) يذهب يياجه إلى أن لعب الرضيع يهدف إلى الاستكشاف لا إلى اللغة وفي المرحلة التالية تترايط أنشطة اللعب وتبدأ الطقوسية *Ritualization* ويضرب مثالا على طفل مضطجع واضحا أصبحه في فمه وكأنه يستعد للنوم ومع مرور أكثر من نصف دقيقة فإنه لا ينم .. هذه هي بداية اللعب الرمزي الذي يتوجه فيه الطفل إلى جسمه أولاً ثم إلى من حوله ، [Wood, 1981] .

٣ - اللعب الاجتماعي : درس كل من مولر ولوكاس Muller &

Lucas هذا النوع من اللعب ، ووجدنا أن الطفل يمر ليصل إلى اللعب الاجتماعي في مراحل أربعة :

- فالطفل يهتم بلعبته هو ولا يلاحظ آثار أفعاله على ألعاب الطفل الآخر .

- يبدأ بملاحظة آثار أفعاله على الطفل الآخر وربما يضحك منه دون أن يعمل معه علاقات اجتماعية ويطلق على اللعب هنا اللعب المتوازي (Parallel Play) .

- الطفلان يمكن أن يشتركا في نشاط واحد ، ويتبادلان الألعاب ، وكل منهما يتأثر بما يفعله الآخر . هذا الاتصال بين الطفلين غالباً ما يكون قصيراً . وهنا يكون الطفل قد يكون بلغ السنة الثالثة من عمره ، ويطلق البعض على اللعب في هذه المرحلة اللعب بالمشاركة (Associative Play) .

- بداية اللعب التعاوني Co-Operative Play ابتداء من السنة الرابعة حيث يشترك أكثر من طفلين في نشاط واحد ، وتطول مدة المشاركة عن ذي قبل . وتذهب ايزاكس إلى أن الطفل في هذا النوع من اللعب يلاحظ الأطفال الآخرين ، دوماً انتباه لشخصياتهم ، نظراً لأنه ما زال متمركزاً حول ذاته .

- اللعب الاجتماعي المنظم والذي يصل إليه الطفل في نهايات هذه المرحلة ويستمر معه إلى مرحلة النمو التالية ، وفيه يتضح اللعب المنظم ، وتتقوى العلاقات في اللعبة ، بناء على معطيات محددة كتمتعهم بصفات شخصية قريبة من صفاته ، أو لديهم صفات تنقصه فيجب بها ، أو أنهم مصدر حمولة له ... الخ . (١)

(١) إن نسبة الزمن الذي ينفق في الاتصالات الاجتماعية من زمن اللعب الحر حوالي ٤١ ٪ من السنة الثانية ، ٤٦ ٪ السنة الثالثة ، ٧٧ ٪ في السنة الرابعة .

٤ - الألعاب ذات النظام الاختياري : يتكرر الطفل في هذا النمط من اللعب لعبة معينة ويضع لها ضوابط يتحدى بها قدراته ، ويصر على ممارستها ، وقد تكون هذه اللعبة شاذة عن المألوف ، فردية ، ومن الأمثلة على ذلك : المشي على حافة الرصيف ، المشي إلى الوراء ، إعادة بعض الجمل التي لا معنى لها . المشي على أربع ، اتباع خطى رفيق على الرمال الناعمة ... الخ ، ويرى بعض الباحثين أن الطفل ميال إلى تأكيد ذاته من خلال وضع العقبات والتغلب عليها . فالطفل هو الذي يضع قاعدة اللعبة بشكل فيه ابتكارية وعفوية في آن واحد ، ومطلوب منه أن يمارس اللعبة وفقاً لتلك القاعدة ، فإذا ما نجح فإنه سيحس بالثقة في نفسه ، وربما يضع قواعد أصعب ليتحدى بها قدراته . وهذا النوع من اللعب يختلف عن الألعاب التي يقلد فيها الآخرين كألعاب البيت يقلد فيها أدوار الأب ، الأم ، الأخوة ، الجدة ، الجدة ، وألعاب الشرطة والحماية يقلد رجل الشرطة أو اللص ... الخ ، ذلك أن قواعد اللعبة في مثل هذه الحالات مفروضة عليه من الخارج ولا فضل له في ابتكارها . [شاتو ، ١٩٦٥] .

(ج) بعض العوامل المؤثرة في أنماط اللعب :

وهي عوامل كثيرة يمكن أن تتدخل في تنوع أنماط اللعب لدى أطفال هذه المرحلة ويمكننا أن نذكر من هذه العوامل التالي :-

- ١ - عامل الجنس : فهناك فروقات في ألعاب كل من الذكور والإناث فقد أشارت بعض الدراسات إلى أن الأولاد يفضلون الألعاب العنيفة في حين أن البنات يفضلن الألعاب الهادئة [دراسات Blurton & Jones, 1976] . وقد يعود هذا التفضيل إلى مواقف الكبار من الأطفال فعلم استكثار الكبار لألعاب الذكور العنيفة هو نوع من التشجيع لهم على ممارستها ، وكذلك استحصان الكبار للألعاب الهادئة لدى البنات واستكثارهم لممارسة البنات

للعبة العنيفة ، يشجعهم على هذا النوع من الألعاب .

وتذهب دراسة لكل من كونلي وسميث (Connolly & Smith) إلى أن ألعاب الأولاد تسمى مهاراتهم الاجتماعية ويتم من خلال فريق وتستغرق وقتاً قصيراً نسبياً ، وتبديل قواعدها باستمرار في حين أن ألعاب البنات تسمى لديهن المهارة اللغوية بشكل واضح وهي أطول نسبياً من لعب الأولاد . [Lehman, Wood, 1981 - 1927] ذلك أن لعب البنات الهادئ يتيح الفرصة أكثر للمبادلات والمحاورات اللغوية في حين أن اللعب العنيف الذي يعتمد على الحركات والتنافس والصراع لا ينمي مثل تلك المهارة في حين يمكنه أن يكسب الأولاد الخبرات الاجتماعية . كما يمكن أن يكون للحالة الوجدانية لدى الجنسين دخل في قصر اللعبة وطولها ، فالرجع الانفعالي السريع لدى الأولاد قد يكون مسؤولاً عن انتهاء اللعبة بخلاف الحال عند البنات .

وفي مجال آخر وجلت Hutt أن الأولاد يتوجهون نحو الألعاب الاستكشافية أكثر من البنات ، وردت ذلك إلى تمتع الطفل بخيال إيهامي أكثر من البنت في هذه المرحلة ، وقد أيد هذا التفسير منجر Singer حيث وجد أن الذكور يمارسون اللعب الإيهامي أكثر من البنات . وتتبع هذا الباحث أثر هذا اللعب فوجد أنه ينمي لديهم القدرة على الضبط الذاتي والتركيز والابتكارية وتعد جوانب الفكر والتمتع باللعبة . [Hutt, 1976] .

٢ - عامل الثقافة : لكل ثقافة مكوناتها واتجاهاتها ، فمن خلالها تضبط سلوكيات الفرد وتوجه . ومن بين هذه السلوكيات اللعب ،

(٥) ونسبة الزمن الذي يقضيه الطفل في اللعب مع الجماعة بدلاً من اللعب الانفرادي هي ٤٣ ٪ في السنة الثانية ، ٥٥ ٪ في السنة الثالثة ، ٧٠ ٪ في السنة الرابعة [حامد ، ١٩٦٢ ، ص ٤٤] ويرى آخرون أن اللعب الفردي Isolated Play يسود في السنة الثانية من العمر ، فيما يسود في السنة الثالثة اللعب الموازي (Parallel Play) وفي الرابعة اللعب الجماعي (Anociative Play) وفي الخامسة اللعب التعاوني (Co-Operative Play) [Klanger, 1979] .

فموقف الثقافة من الجنس عامل مهم في الفروق بين ألعاب الذكور وألعاب الإناث التي أشرنا إليها آنفاً . كما أن تبدل العادات والتقاليد وحلول قيم جديدة محل القيم القديمة يؤثر في نوعية الألعاب . فقد لوحظ في روسيا ظهور أنماط جديدة من الألعاب لدى الأطفال بعد استيلاء الشيوعيين على السلطة هناك ، إلى جانب استمرار بعض الألعاب التي كانت سائدة إبان العهد القيصري . وفي بحث آخر أجرى على أطفال الأربع سنوات من السود والبيض في أمريكا وجد أن السود يتميزون عن البيض بكثرة الحركات وتنوعها ، وقد فسر الباحثون هذه النتيجة بأن الثقافة الخاصة بالسود تشجع على حرية الحركة أكثر من ثقافة البيض . [Ambron, 1979] .

ولا شك أن الانفتاح الإعلامي ، وعصر الإعلام الاختياري ، وسهولة الاتصالات بين الأمم ، وتعدد الخيارات ، جعلت هذا الجيل أوفر حظاً من الأجيال السابقة من حيث تنوع الألعاب ، وليس لدينا حتى الآن دراسات حول موقف ثقافة مجتمعاتنا العربية الإسلامية من موضوع ألعاب الفيديو على مختلف أشكالها وأنواعها . وفي الغالب ما يؤثر الاتجاه العام في الثقافة نحو التفتح والعصرنة على قبول تلك الألعاب ، وقبول ممارستها من طرف الأولاد والبنات .

٣ - العامل الاقتصادي : ونعني به إمكانيات الأسرة المادية والتي تحدد انتاءها الطبقي أيضاً . وتشير بعض الدراسات إلى أن أطفال الطبقات الفقيرة والمحرومة يتوجهون أكثر من غيرهم إلى اللعب الإيهامي كتدبير من التدابير عما يعانونه من نقص ، ومن المؤكد أن أطفال الطبقات العليا في المجتمع لهم ألعابهم التي تغاير سواء من حيث الكيف أو الكم ألعاب أطفال الطبقات الدنيا . فليس كل أسرة من الطبقات الدنيا قادرة على أن توفر لأطفالها الألعاب الالكترونية ، ومع ذلك فإن هؤلاء الأطفال يبتكرون لأنفسهم ألعاب تقليدية وبسيطة قد لا يعرفها أطفال الطبقات العليا .

٤ - **العامل الاجتماعي :** يتمثل هذا العامل في طبيعة العلاقات الاجتماعية التي تربط بين أفراد الأسرة النواة أو الأسرة الممتدة ، وكذلك العلاقات الاجتماعية بين الأسر المتجاورة وبين أسر العائلة الواحدة أو القرية الواحدة وكذلك في الأدوار التي يؤديها أفراد الأسرة . فالكبار سواء في علاقاتهم أو أدوارهم ، هم النموذج في أعين الصغار . وغالباً ما يؤثر هذا النموذج على نوعية الألعاب المتصلة بحياة الأسرة والتي يمارسها أطفال هذه المرحلة . فالألعاب أطفال الأسر الديمقراطية الواضحة المعالم والخلود من حيث أدوار كل فرد فيها ، المتفتحة على الأسر الأخرى المتحابية معها ستختلف قطعاً عن ألعاب الأسر الديكتاتورية التي تكثر فيها المشاهدات بين الأفراد نظراً لغياب وضوح الأدوار لكل منهم ، والتي غالباً ما تكون منغلقة على نفسها . ونعتقد أننا بحاجة لدراسات ميدانية حول ألعاب أطفالنا وأثر هذا العامل فيها .

رابعاً : حقوق الطفل في هذه المرحلة

تتحدد حقوق طفل في هذه المرحلة على ضوء اعتبارين : أولهما أنه ما زال قاصراً ، يعيش تحت ولاية الآخرين - كما حددها الشرع - . الثاني مجموعة المعارف والخبرات التي كشفت عنها علوم الإنسان ، ووضحت لنا مطالب نمو الأطفال ، وكيف ينمون ، وما هي معوقات نموهم السليم . وعليه فنعتقد أن للطفل في هذه المرحلة مجموعة من الحقوق على من يتولاه نلخصها في النقاط التالية :-

١ - توفير الرعاية اللازمة للطفل وحمايته من الأمراض والحوادث ، وتوفير الغناء اللازم له ، وتقديم ما يحتاج إليه من ملبس وسكن ومصروف .

٢ - تشجيع الطفل على اكتساب مهارات استخدام جسمه فيما يعود عليه بالنفع وافهامه أن لجسمه عليه حقاً ، يرحاه وينظفه ويهتم به . وأن هذه العناية فرض وواجب على المسلم الصغير في مثل سنه وإن لبدنك عليك حقاً ، .

٣ - مراقبة بعض العادات السيئة والمتصلة بجسم الطفل ومحاولة تخليصه منها مثل : مص الأصابع ، إيقاع الأذى بالجسم ، عدم الاهتمام بنظافة الجسم وأناقته ... الخ .

٤ - تزويد الطفل بمعارف بسيطة تتناسب وقدراته الإدراكية حول أعضاء الجسم الخارجية كالعين والأذن واللسان والأطراف ، لبيان وظائفها وحسن استخدامها والعناية بها .

٥ - التقليل من مقارنة جسم الطفل بأجسام الأطفال الآخرين أمامه خاصة إذا ما كانت تلك المقارنة في غير صالحه ، فعدم لفت انتباهه لما يعتور جسمه من نقص قد يقلل من آثار تلك النقصية من الناحية النفسية .

خامساً : الأفكار الرئيسية في هذا الفصل

حاولنا في هذا الفصل بيان الأفكار الأساسية التالية :-

(أ) ما يحصل بمفهوم الجسم :

١ - يشرح طفل هذه المرحلة في تكوين مفهوم خاص بجسمه كبداية لا بد منها لتكوين مفهوم علم لذاته ، وكلما كان هذا المفهوم موجباً كلما ساعد في قدرة صاحبه على التوافق والنجاح وأداء الأنشطة بشكل أفضل .

٢ - الدراسات التي اهتمت بالعلاقة بين مفهوم الجسم وأداءات الفرد كثيرة ومتنوعة ، منها المغالي الذي يفترض علاقة سببية بين النمط

الجسمي والصفات المزاجية والشخصية والعقلية ، ومنها المعتدل
الذى يرى في النمط الجسمي عاملاً واحداً من العوامل المؤثرة في
تلك الصفات .

٣ - إن رعاية جسم الطفل وحمايته من الأمراض وتقديم الغذاء اللازم له
واجب على كل من له الولاية على الطفل في هذه المرحلة . فقد
أشارت العرب قديماً إلى أن العقل السليم في الجسم السليم .

٤ - إن رعاية الطفل بنظافة جسمه واتساق هيئته وجمال منظره ،
والتفاخر بهذا الجسم مؤشرات دالة على المفهوم الايجابي للذات
الجسمية لديه .

٥ - إن رضا الطفل عن جسمه وقبوله له يساعده في إتقان استخداماته
لجسمه من حيث ضبط حركاته ، والمحافظة على توازنه ومعرفة
وظائف كل عضو فيه وإشباع حاجاته ، واكتساب مهارات
المحافظة عليه ... ألخ .

(ب) ما يتصل بتأكيد الذات :

١ - إثبات الذات أو تأكيدها حاجة نفسية مشروعة لطفل هذه
المرحلة ، يعبر عنها ويشبعها بأساليب قد تبدو بدائية وفجة . وعلى
الوالدين تقبل هذه الأساليب وتهنئتها في بعض الأحيان ، حتى
لا تتحول من عملية مشروعة إلى سمة منبوذة تتمثل في الأنانية
المفرطة الضارة بصاحبها ومن حوله .

٢ - تبدأ أساليب الطفل في إثبات ذاته في مناسبات كثيرة منها : اللغة ،
النزعة نحو الاختيار ، الإصرار على الرأي ، الغيرة والمنافسة ،
القلق .

٣ - الأخذ بيد الطفل وهو ينمو نفسياً وبحلول إثبات ذاته وتأكيدها ،
حتى يتمكن من تحقيق حاجته تلك والتخلص التدريجي من التركيز

حول الذات لينتقل إلى الغيرة وإيثار الآخرين ومراعاة مصالحهم .
فيلفت انتباهه في شيء من الرفق واللين إلى ما ينمي لديه حب
الجماعة واحترامها . وعلى الكبار الصبر وسعة الصدر أمام بعض
تصرفات الطفل التي تصدر منه بشكل عفوى ، وتدل على حبه
لذاته وتعلقه بها مثل : الإصرار على الرأى ، والمنولوج الفردى
والرغبة في الاختيار والغيرة ... الخ .

٤ - الحرص على أن يكون الكبار النموذج المفضل والأمثل ، ذلك أن
طفل هذه المرحلة أكثر استعداداً لتقمص نماذج الكبار وتمثيلها .

٥ - معلومة الطفل على الانتقال التدريجي من الالتصاق والتعلق الشديد
بوالديه أو من له الولاية عليه إلى الانفصال والقطام النفسي ...
فغالباً أن نربي شخصية الطفل ونغرس فيه الثقة بالنفس والاعتماد
عليها ... لا أن نبقيه مرتبطاً بنا متكللاً علينا .

٦ - للطفل أن يلعب ، وأن نوفر له كل ما يعينه على اللعب من أدوات
والألعاب وأصدقاء يلعب معهم . وأن نحرص على تزويده بالألعاب
التربوية التي تساهم في إعدادة للحياة وألا نتدخل في ألعاب الطفل
إلا بقدر وما فيه مصلحة له .

٧ - من حقوق الطفل على الدولة أن توفر له أماكن اللعب واللعب ، وأن
تجلب له الألعاب بأسعار تجعلها في متناول يد كل الأطفال خاصة
الفقراء منهم وأن تحميمهم من استغلال وجشع تجار الألعاب وأن
تراقب نوعية الألعاب المستوردة خاصة ألعاب الفيديو ، بحيث
تكون من النوع الذى يساهم في النمو السليم للطفل ، ويتفق
وما نريده لأطفالنا من قيم وعادات وتقاليد .

٨ - على الدولة تأمين الحماية والرعاية الأسرية للطفل بالتطبيق الدقيق
لشروط الولاية على النفس كما حددها الشرع ، وحماية الأمومة
والطفولة كما حددتها صحيفة الأحوال الشخصية وتأمين مستوى
اقتصادي معقول للأسرة ، وتوفير السكن اللائق لها .

٩ - - تقليد سلوك الكبار ، الاعتزاز بالانتماء للأسرة ، الحرص على المبادرة ، القاطم النفسي عن الوالدين .

(ج) ما يتصل باللعب :

١ - اللعب سلوك وسلي يشيع الطفل من خلاله كثيراً من حاجاته البيولوجية والنفسية والاجتماعية مثل : التسلية ، تفرغ الطاقة الزائدة ، الإعداد للحياة والعمل ، إعادة الأنشطة المميزة للجنس الإنساني ، تأكيد الذات ، تنمية بعض المهارات الجسمية ، التقليل من مشاعر القلق ، فاللعب نشاط تربوي تعليمي ، وليس مضبغة للوقت .

٢ - لعب الأطفال أنماط منها : اللعب الإيهامي ، اللعب الإنشائي أو التركيبي ، اللعب الاجتماعي ، الألعاب ذات النظم الاختياري .

٣ - تشير الكثير من الدراسات إلى أن الجنس والثقافة والمستوى الاقتصادي - الاجتماعي للأسرة تؤثر في نوعية ألعاب الأطفال .

٤ - اللعب وسيلة لاستكشاف الطفل بالإضافة إلى امكانية استخدامه كوسيلة علاجية لبعض الاضطرابات الجسمية والنفسية والاجتماعية ، فاللعب يكشف عن مدى إتوافق الاجتماعي للفرد ، وعن قدراته العقلية ، وحالته الوجدانية ، وسلامة نموه الجسدي ، ومدى نجاحه في امتصاص قيم الجماعة .

(د) للطفل فيه هذه المرحلة حقوق يحددها الشرع وتبين تفاصيلها علوم الإنسان خاصة العلوم النفسية والاجتماعية منها ، سواء فيما يتعلق بجسمه أو نفسه أو لعيه . وسواء تعلق الأمر بالأسرة أو بمن له حق الولاية على الطفل أو بالدولة .

المراجع

١ - المراجع العربية أو المترجمة :

- ١ - أولسون ، إيلارد ، تطور نمو الأطفال ، ترجمة د . إبراهيم حافظ وآخرون ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٦٢ .
- ٢ - بهادر ، سعدية محمد علي ، من أنا ؟ مؤسسة الكويت للتقدم العلمي ، إدارة التأليف والترجمة ، الكويت ، ١٩٨٣ .
- ٣ - جابر ، عبد الحميد جابر ، النمو النفسي والتكيف الاجتماعي ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٦٢ .
- ٤ - شاتو ، جان ، لعب الأطفال ، في كتاب علم نفس الطفل ، إشراف / موريس دويس ، ترجمة / حافظ الجمالي ، مطبعة دمشق ، ١٩٦٥ .
- ٥ - غنيم ، سيد محمد ، سيكولوجية الشخصية ، دار النهضة العربية ، طبعة أولى ، القاهرة ، ١٩٧٣ .
- ٦ - الغيرة ، نبيه ، المشكلات السلوكية عند الأطفال ، مقتبس من كتاب الطفل الطبيعي لا يلففورث ، المكتب الإسلامي ، الطبعة الثالثة ، بيروت ، ١٣٩٨ هـ .
- ٧ - الفقي ، حامد عبد العزيز ، دراسات في سيكولوجية النمو ، دار القلم ، الكويت ، ١٩٨٣ .
- ٨ - كونجر ، جون ، وآخرون ، سيكولوجية الطفولة والشخصية ، ترجمة / أحمد عبد العزيز سلامة ، دار النهضة العربية ، ١٩٨١ .
- ٩ - يعقوب ، غسان ، تطور الطفل عند يياجي ، دار الكتاب اللبناني ، بيروت ، ١٩٧٣ .

10. Ambron, S.R. & Brodzinsky D., Lifespan Human Development Holt, Rinehart and Winston, New York, 1979.
11. Garvey C., Play, Fontana Open Books, 1977.
12. Good C.V., Dictionary of Education 3d. ed., New York, McGraw Hill, 1973.
13. Hurlock E. Developmental Psychology, A life - Span Approach 5th ed. New York, 1980.
14. Hutt C. & R. Bhavnai, Predictions From Play, in J.S., 1976.
15. Jones H.E., The Environmental and Mental Development, Chap. 10 in Carmichael Leonard (ed.) Manual of Child Psychology, New York, Wiley, 1954.
16. Klauer G. et al. Human Development, (2ed.) London, 1979.
17. Lehman H.C. & Witty P.A., The Psychology of Play Activities, New York, Barnes, 1927.
18. Piaget J., Play Dreams And Imitation in Childhood, Norton, 1951.
19. Ross M.B. & Silvia J., Attractiveness as a biasing factor in teacher judgements, American Journal of Mental Deficiency, 1975, 80 (1), 96 - 98.
20. Winnicott D.W., Playing and Reality, Tavistock Publications, 1971.
21. Wood E.M. The Development of Personality and bahavior in Children, Harrap, London, 1981.

الفصل السادس

مرحلة التمييز^(٥)

- تمهيد .
- التغيرات الفسيولوجية .
- النمو المعرفي .
- المؤثرات الاجتماعية .
- تأكيد مفهوم الذات .
- التوافق المدرسي .
- الحاجات النفسية للصبي المميز .
- مطالب النمو في هذه المرحلة .
- الأفكار الرئيسية في هذا الفصل .

تمهيد :

تمتد هذه المرحلة من السابعة حتى الثالثة عشرة قياساً على المبادئ السابق الإشارة إليها والمشتقة من التشريع الإسلامي ، وهي الحضانة والولاية والتكليف وهذه المبادئ قد أشعلت إلى أن بلوغ الصبي سن السابعة يعني دخوله في دائرة جديدة تستلزم انتقاله إلى ولاية الرجال وتكليفه بممارسة العبادات بهدف تعويده عليها واكسابه القيم المرتبطة بها وإعداده للانتقال الميسر إلى المرحلة التالية التي تصبح فيها له الولاية على نفسه . ورغم اختلاف بعض الفقهاء حول سن البداية بالنسبة للذكر والأنثى إلا أن للقول الراجح أن جمهورهم قد اتفق على أن الأصل هو ارتباط تغير الولاية من النساء إلى الرجال بسن التمييز وقد قلّره الشافعية والحنابلة بسبع سنوات ومثلهم الإمامية سواء للذكر أو الأنثى . وقد ترك الزيدية تقديره بالنسبة للأنثى خوفاً من وصولها هذه السن غير مميزة مثلها الفتى ، وتلك حالة ينسحب عليها الاستثناء من القاعدة دون التعميم . « فالتمييز يرتبط بوصول المحضون إلى سن الاستغناء عن النساء بحيث يأكل ويشرب ويتطهر وحده دون حاجة إلى من يعينه وتحديدها بسبع سنوات باعتبار أن أهلية الأداء^(١) تبدأ عندها فهي السن التي أمرنا الرسول ﷺ بأن نأمر أولادنا بالصلاة إذا بلغوها » . [الشاذلي ١٩٧٩ : ٢٢٩] . ونحن نقيس على هذه الآراء الفقهية باعتبارها أصلاً ثابتاً نرجع إليه في تقسيمنا لمراحل النمو الإنساني ورغم أننا لسنا هنا بصدد التحديد القانوني فمن هو أحق بالولاية من غيره إلا أن حديثنا يرتبط أساساً بالهدف التربوي من تحديد هذه الولاية وعلاقته بالهدف الذي أقره الشرع لما ياتم الغرض منها وهو « حفظ المولى عليه وصيائنه عما يشينه وتربيته التربية التي تعينه على شق حياته آمناً وكسب رزقه بمجهده وجهاده ... والنظر في أمر تزويجه [الشاذلي ، ١٩٧٩ : ٢٤٢] وأن ولاية الرجال مرتبطة بتحقيق الغرض منها وليست مطلقة على علائقها^(٢) . وأنها ولاية تكليف وليست ولاية تشريف ومن ثم وجب على

(١) أهلية الأداء بمعنى القدرة على أدائها .

(٢) انظر أحداث التمييز وأحكامه ودعوة الولاية والحكمة منها : [الشاذلي ١٩٧٩

الأب أن يشارك في أعباء التربية بقدر يتناسب مع سن المولي عليه وذلك بالإضافة إلى استمرارية الأعباء التي كان يقوم بها سلفا والواجبات التي تقوم بها الأم ، وذلك من أجل إعدادة لمواجهة المجتمع أعدادا يكفل له استمرارية الحياة طبقا للمنهج الملائم لحالته الجسمية والعقلية والاجتماعية ، [الشاذلي ١٩٧٩ : ٢٤١] .

وقد وافقت الأبحاث الأميركية ما توصل إليه الفقهاء من دراستهم للأصول الشرعية في تحديد سن التمييز وأهميته باعتباره سن انتقال من مرحلة ارتبطت بمعايير « طفولية » إلى مرحلة ترتبط بظهور معايير تقترب نوعا ما من معايير الكبار (adult morphic) ويتحدد من خلالها المسار الذي سيكون عليه الفرد في مستقبله ويتضح اتضاحا ليس من السهل تمييزه في المرحلة السابقة ، فأشارة النتيجة التي توصل إليها الباحثان « كيجان » و « موص » من استعراضهما لمجموعة كبيرة من الأبحاث والدراسات حول النمو الإنساني ، والتي تعتبر أكثر النتائج دلالة إلى أنه بالنسبة لكثير من السمات فإن السلوك الذي سوف يظهر في مرحلة المدرسة الابتدائية يعتبر مؤشرا تنبؤيا للسلوك الذي يظهر في مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية ، وقد قلدهما ذلك إلى أن يستنتجا أن السنوات الأربع الأولى من المدرسة الابتدائية (من ست إلى عشر سنوات) تعتبر مرحلة هامة في النمو على أساس أنها - أي هذه السنوات - « تبلور الميول السلوكية التي يحافظ عليها الفرد خلال مرحلة الرشد المبكر .. وأن الأحداث الأولية في هذه المرحلة تشمل :

(١) التوحد مع الوالدين وما يلازم ذلك من محاولة تشرب قيمهما واستجاباتها للظاهرة .

(ب) ادراك أن التمكن من المهارات الفكرية يعتبر متطلبا ثقافيا إلى جانب أنه مصدر للرضى .

(ج) المقابلة مع مجموعة الرفاق وما يقومون به من تقويمات [Kagan & Moss: 1962, 272] .

وقد اتفقت هذه النتائج مع ما توصل إليه باحثون آخرون قاموا بدراسة مشابهة [Sears, et al, 1965] في أن الصبي المميز يمر بمرحلة تخضع لمؤثرات وتبدى فيها مظاهر استجابات وتنشأ فيها مطالب تختلف اختلافا بينا عن سابقتها

ومن أبرز التغيرات في هذه المرحلة والتي نتطلع لعرضها في هذا الفصل هي :

- ١ - التغيرات الفسيولوجية
- ٢ - النمو المعرفي
- ٣ - المؤثرات الاجتماعية
- ٤ - محولات تأكيد الذات
- ٥ - التوافق المدرسي
- ٦ - الحاجة النفسية
- ٧ - مطالب النمو في هذه المرحلة

أولاً : التغيرات الفسيولوجية :

يختلف الصبي المميز في مجمله اختلافاً يَبْيناً عن الصبي غير المميز ولعل نظرة إلى تلاميذ المدرسة الابتدائية - أو على الأقل الصفوف المتأخرة منها - يرينا أفراداً أقرب إلى الكبار منهم إلى الصغار وتتضح بينهم الفروق الفردية في النمو الجسمي وتبدو نسب أبعاد الجسم أكثر تبديلاً وسمات الوجه أكثر تمايزاً عنهم في مرحلة الروضة . ورغم تأثير النمو الجسمي بالعوامل البيئية المتمثلة في نوعية الغذاء والمناخ السائد ، وبفض النظر عن العوامل الوراثية فإن هذه النظرة تمكننا أيضاً من اكتشاف فروق عمالية بين الجنسين في هذه المرحلة . فالطفرة العمالية - growth spurt. تحدث عند البنات قبل حلولها عند البنين بعامين وهذا يجعل البنات في هذه السن يتعرضون لمعدل أسرع في النمو فيظهرون أطول قامته وأثقل وزناً من أُنذادهن من البنين (Tanner, 1970) ويكون لهذا الأمر شأن بالغ الأهمية في تأثيره على مفهوم الذات في هذا السن .

ثانياً : النمو المعرفي :

مع بداية هذه المرحلة تبدأ مرحلة النمو المعرفي يطلق عليها جان بياجيه مرحلة العمليات الفكرية العمالية . وتتميز هذه المرحلة بتواجد بعض التركيبات المعرفية التي كانت غالبة في المرحلة السابقة لها وهي مرحلة ما قبل العمليات الفكرية ، مثل :

- ١ - القدرة على الانتباه الانتقائي .
- ٢ - تكوين المفاهيم .

٣ - مبدأ ثبات المادة .

٤ - العقل المنطقي .

٥ - تزايد المهارات التمثيلية المتمثلة في قدرة أكبر على استخدام الرمز .

٦ - القدرة على لعب الأدوار .

وستتناول هذه النقاط بالتفصيل :

القدرة على الانتباه الانتقائي : رغم أن الأطفال دون هذه المرحلة حتى الرضع منهم يتمتعون بنوع من الانتباه الانتقائي أظهرته الأبحاث التي أجريت عليهم باستخدام بعض المثيرات المتنوعة مثل وجه الإنسان مقابل المثيرات غير المنتظمة [Fantz & Miranda, 1975] يجعله أقدر على الانتقاء وتركيز الانتباه على الجوانب المعنية ويهمل أو يتجاهل الجوانب الأخرى غير المعنية ، وهو ما يحتاجه في هذه المرحلة التي سيتعلم فيها التمييز بين الحروف والأرقام التي قد تبدو متشابهة كما تقوم الخبرة السابقة لديه بتحديد الجوانب التي يلزم التركيز عليها [Hale & Morgan, 1973] .

٢ - تكوين المفاهيم : تستلزم القدرة على تكوين المفاهيم القدرة على التمايز والقدرة على التعميم باعتبار أن المفهوم تكوين فرضي مجرد يجمع مفردات جنس معين من المواد سواء كانت كائنات أو أنماط سلوكية أو صفات توضيحية أو علائقية ، ويفصله عن مفردات جنس آخر . وقد تتراوح هذه المفاهيم من بسيطة إلى معقدة ومن ثم فإنها تبني على القدرة على التصنيف البسيط والمتعدد وهي قدرة تتواجد عند الصبي المميز مع بداية هذه المرحلة وتتطور بصورة أكثر مع نهايتها عندما يستطيع إدراك العلاقات بين الأحداث واستنباط القواعد وفرض الفروض [Flavell, 1970] وقد وجد بعض الباحثين [Winer, 1974] تقدما ملحوظا بين الأطفال بين السابعة والتاسعة من عمرهم وهي فترة تقع في مستهل المرحلة موضوع هذا الفصل .

ويختلف تكون المفاهيم لدى الصبي المميز عنه في المرحلة السابقة فتصبح عملية ابتكارية لا يرتبط فيها المفهوم بأشياء فردية مثلما يحدث في المرحلة السابقة

وإنما « تعبر عن تقرّيات للمفاهيم التي يستخدمها الكبار . فالمدرس لعلاء يعني أى فرد من المدرسين الأربعة الذين يوجدون في المدرسة التي يتعلم فيها وبالنسبة لوالده يعني المدرس أو أى شخصي له علاقة تربية مع شخص آخر في الماضي أو الحاضر أو المستقبل في أى مكان على وجه الأرض » [بهادر ، ١٩٨١ : ٢٨١] وتزداد المفاهيم تجريدا ووضوحا أيضا مع اقتراب الصبي المميز من نهاية هذه المرحلة فمثلا نجد أن مفهوم الفراغ أصبح أكثر تمييزا لديه ويمكنه التعرف على أبعاده وربماقياسه . كما أن القدرة على تمييز الاتجاهات المكانية وتحديد اليمين واليسار تتدرج في النمو سريعا وقد تكتمل مع نهاية هذه المرحلة . كما أن مفاهيم أخرى أكثر تجريدا مثل مفهوم الزمن والقدرة على رؤية علاقات السبب والأثر ومفهومي الموت والحياة واعتبارات الضدية فهما لا تنمو فجأة لدى الصبي المميز وإنما يصير إدراكها وربما التمكن منها على نسق تدريجي ، وقد لا يكتمل هذا الإدراك أو ذلك التمكن منها على نسق تدريجي ، وقد لا يكتمل هذا الإدراك أو ذلك التمكن مع نهاية هذه المرحلة ولكن الفرق يبدو واضحا بينه وبين المرحلة السابقة ، [بهادر ، ١٩٨١] .

٣ - مبدأ ثبات المادة : رأينا غياب القدرة على تفهم مبدأ الاحتفاظ أو ثبات المادة من ناحية الكم أو العدد أو المساحة أو الحجم مع تغير شكلها في المرحلة السابقة ، ولكن هذا النقص يبدأ في الاستكمال مع بداية هذه المرحلة حين يستطيع الصبي المميز أن يعي مبدأ ثبات المادة وإن كانت هذه القدرة تأتي بالتدرج ، فالعمليات الارتباطية الفعلية التي تتصل بالقدرة على تفهم مبدأ ثبات المادة لا تأتي فجأة وإنما تستغرق وقتا طويلا قد يستمر في بعض الأحيان طوال هذه المرحلة ، فلا عجب أن كثيرا من الاختبارات التي أجريت على تلاميذ المرحلة الابتدائية ، وجدت نسبة ليست بالقليلة غير قادرة على القيام بتفهم مبدأ ثبات المادة من ناحية الحجم (٥٣ ٪) بينما وجدت نسبة أقل كثيرا (١٣ ٪) غير قادرين على تفهم مبدأ ثبات المادة من ناحية الكم ، وهنا دليل على أن الطفل يظل حتى سن الثانية عشرة معتمدا على الإدراك الحسي قبل أن يعتمد على العمليات العقلية [Elkind, 1971] أما بالنسبة للكيفية التي يكتسب بها الصبي المميز لهذا المبدأ أو السبب في اتباع هذا الاكتساب ترتبنا معنا فما زال الأمر بعيدا

عن فهم علماء نفس النمو [CRM, 1975, : 271] .

٤ - **التحليل المنطقي** : تتميز المرحلة السابقة بعدم المنطقية في التعامل والتي تتمثل في التوليفية والاصطناعية والظاهرية واضفاء الحيوية على الأشياء ولكن الصبي المميز تتزايد قدرته على القيام بالعمليات الفكرية مثل تكوين الفئات وتجميع الأشياء في فئات فرعية ومقلوبة العمليات والقيام بالعمليات الحسابية مثل الجمع والطرح والإحلال والضرب والقسمة وترتيب العناصر ورغم أن الصبي في هذه المرحلة يدرك كثيرا من العلاقات المركبة فهو يستطيع التصنيف وتضمين الفئات وتقدير العلاقة بين الشيء والفئة الفرعية والفئة الكلية إلا أن تفكيره يصادفه كثير من المحددات ، وتنتضح هذه الصعوبات عند تناوله للمشكلات اللفظية وفي تكوين اتجاهاته نحو القواعد والمعتقدات المتعلقة بأصول الأشياء والأسماء فهو يلجأ إلى المحولة والخطأ بدلا من فرض الفروض والوصول إلى النتائج أى أن تفكيره مازال مرتبطا بالخبرة الحسية وقاصرا على اتمام العمليات الرمزية - وبالنسبة للعمليات الحسابية فهي تتصاعد في تعقيدها على هيئة مراحل متعاقبة وتتضمن على سبيل المثال عمليات التصنيف والترتيب وتكوين مفهوم العدد والعمليات الأساسية لمنطق المجموعات والعلاقات الرياضية وتعتمد هذه القدرات على ظهور بنيات - Structures لدى الصبي مثل :

(١) التجميع أى وضع الأشياء معا لتكون مجموعة ، الاحتواء في المجموعات ، تجزئة مجموعة إلى مجموعات جزئية ، ترتيب العناصر بطريقة ما ، ترتيب الحوادث حسب تواريخها ، ومثل .

(ب) المعكوسة أى ادراك مقلوبة العملية أو اتجاهها المضاد مثل « إذا كانت $٢ + ٣ = ٥$ فإن $٣ - ٢ = ٥$ أو أن $٣ + ٢ = ٥$ كما أن $(٢ +)$ عكس $(٢ -)$.

(ج) التعدى فمثلا إذا كانت أ أكبر من ب ، ب أكبر من ج فإن أ أكبر من ج . إلا أن هذه العمليات لا تتم إلا على المستوى المادى والمعالجة الحسية للأشياء (فاستخدام الرموز مثل أ ، ب ، ج لا يأتي إلا مع نهاية هذه المرحلة) أو تكون الرموز ملتصقة بمذلولاتها الحسية [أبو العباس ، العطروني ، ١٩٧٨] .

ورغم أن تفكير الصبي في هذه المرحلة لا يصل إلى السلامة المنطقية الكاملة إلا أن تخلصه من أنماط التفكير غير المنطقي يبدو واضح ، وقد دلت نتائج الأبحاث التي أجريت على الأطفال بين السادسة والثانية عشرة إلى أن نسبة « الأطفال » الذين يتحولون من الاصطناعية(*) إلى أفكار قائمة على السببية المادية ، تتزايد مع ازدياد سنين العمر - كما أن نسبة ظهور هذا النمط المتقدم من التفكير تتزايد عند الطفل مع تقدمه في العمر فبينما استخدم ٧٤ ٪ من « أطفال » السابعة تفسيرات قائمة على الاصطناعية في تفسيرهم لظاهرة « الليل » فإن ١٠ ٪ فقط من « أطفال » الثانية عشرة هم الذين لجأوا إلى مثل هذا النوع من التفسير ، [CRM, 1975: 273] .

٥ - تزايد المهارات التخيلية المتمثلة في قدرة أكبر على استخدام الرمز : تتميز هذه المرحلة بتزايد القدرة على تعميم الاستخدام للرمز واستخراج المبادئ الأساسية للطفل فرغم أن طفل المرحلة السابقة قد أظهر قدرة على استخدام اللغة إلا أن استخدامه لها يتركز على ارتباطها بمذلولاتها الحسية ومن ثم فإن التوصل إلى

(٥) التوليفية : نمط من أنماط التفكير لدى الأطفال غير القادرين على القيام بالعمليات الفكرية ويتم في ربط أفكار أو أشياء مما لا ترتبط بعضها البعض : مثل : الاستدلال المطابق
في : البقر يعطي اللبن
الماعز يعطي لبن
البقر ماعز .

الاصطناعية : وتدل على اعتقاد الطفل بأن كل شيء قد خلقه الإنسان عن أجل الإنسان فالبحر قام بحفره ملرد عملاق على هيئة البشر من أجل أن يستحم فيه الإنسان حتى « الله » فهو في نظره عملاق يمكن أن يأكل ما يتخيله من خوارق .
الظاهراتية : هي الاعتقاد بأن هناك علاقة سببية بين شيئين أو حدثين لأنهما يحدثان متتاليين ، فإذا خرج الأب إلى مكان معين وأمطرت الدنيا فإن خروج الأب إلى هذا المكان ثانية يجعل الطفل يتوقع حدوث المطر .
اضفاء الحيوية على الأشياء : اضفاء الوعي والحياة على الأشياء كالتحدث إلى الكرسي باعتباره كائنا حيا ذا مشاعر .

جوانب الرمز التي يمكن أن نفيدها في تعميمه على أشياء مماثلة لا يتبناها لنا يظهر عجزاً عن التعميم الصائب ، وانحيازاً نحو التعميم الخاطيء القائم على العلاقات الظاهرية ، فلكي يكون الرمز مفهوماً لديه يجب أن يكون مدركاً لمدلوله سواء كان شيئاً ما أو حدثاً معيناً أو علاقة بذاتها وقد يتحقق ذلك في المرحلة السابقة ولكن القدرة على تضمين أشياء أو أحداث أو علاقة أخرى داخل إطار هذا الرمز لا يتحقق غالباً إلا في هذه المرحلة . ولنا فإننا قد نتخدد بأداء « الأطفال » اللغوي وأن طلائعهم اللغوية تجعلنا نعتقد خطأ أنهم يدركون المفاهيم وأنهم سوف يفعلون ذلك في مواقف مماثلة وخاصة إذا ما كانت هذه المواقف أسهل من سابقتها .

ويتضح التطور في استخدام الرمز في الاستخدام المجازي للغة والقدرة على فهم الاستعارات وتفهم النكات ، وحل الأحاجي والألغاز . فقد دلت الاستقصاءات التي أجريت حول قدرة « الأطفال » على فهم الاستعارات وما يماثلها من أنماط العلاقة المجازية إلى أنهم في سن الحادية عشرة والنصف يتفوقون على أندادهم في سن السابعة بينما لم نجد اختلافاً بينا بينهم في سن الحادية عشرة والنصف وبين البالغين في هذا الجانب [Gardner, 1974] كما أن فهمهم للنكات أو الألغاز القائمة على اللعب بالألفاظ والتي تعتمد على المعاني المتباعدة لها يتباين عندهم في هذه المرحلة عنه في المرحلة السابقة « فالطفل » في السادسة من عمره لا يستطيع أن يعي النكتة القائمة على تبديل المعنى للفظ أو المسار المتوقع للرواية بينما يدركها الصبي المميز . ويبدو أن « طفل » المرحلة السابقة لم يتمكن تماماً من اللغة بحيث يستطيع التعرف على دقائقها أو احتمالات قلب الرموز فيها طبقاً للسياق . [Shultz, 1974] .

٦ - القدرة على لعب الأدوار : ترتبط القدرة على لعب الأدوار المخالفة وتمثل وجهات النظر الأخرى بالمرء في ارتباطاً وثيقاً من ناحية ، وتؤثر في النمو الاجتماعي والتعامل بين الأفراد من ناحية أخرى . وقد تبين لنا أن الطفل في المرحلة السابقة يتميز بالتمركز حول الذات egocentrism أي أنه يرى العالم من حوله من وجهة نظره هو وأن الآخرين لا يرون صورة مخالفة لما يراه هو . وقد تتدخل هذه الخاصية في استخدام اللغة كوسيلة للاتصال ، وقد أشارت نتائج الدراسات التي

أجريت على قدرة « الطفل » على موازنة اللغة المستخدمة في الإنصاف إلى المستوى المستمع إلى تزايد هذه القدرة مع تقدم العمر . فعندما طلب جون فلافل من « الأطفال » أن يقوموا بشرح كيفية القيام بلعبة معينة لشخصين أحدهما معصب العينين والآخر ينظر ما يقومون به ، وجد أن الأطفال الصغار لا يفرقون بين ما يقولون للشخصين بينما لجأ الكبار إلى تقديم شرح أوفى للشخص المعصوب العينين [Flawell, 1970] .

وقد وافق ذلك ما أشارت إليه الأبحاث حول استخدام « الأطفال » لبعض الألفاظ ذات المعنى الخاص باعتبار معناها معروفاً على العموم كأن يقول الطفل مثلاً أن : « هذا لون فستان أُمي » [McNeill, 1970] وهذا يدل على أن الصبي المميز والذي يتمتع بالقدرة على القيام بالعمليات الفكرية الحسية يسير سراً حيثما تجاه التخلص من التمرکز حول الذات وما يشكل ذلك من قدرة على إقامة علاقات اجتماعية قائمة على تفهم وجهات النظر المخالفة مثل مواقف الآخرين من ناحية إلى جانب التخلص من تمرکز التفكير من ناحية أخرى وما يعني ذلك من إدراك الجوانب المختلفة للمواقف التي يتعرض لها والمشكلات التي تواجهه وتقوم عملية لعب الأدوار ، بجانبها المعرفي والاجتماعي بدور هام في نمو الأفراد الأخلاقي بصفة عامة ونمو الحكم الخلفي بصفة خاصة ففي المرحلة السابقة تتميز رؤية الطفل المتمركزة حول الذات بعدم القدرة على احتواء آراء الآخرين أو التعامل مع الأحداث منفصلة عن خبرته الذاتية فالحظاً هو ما عوقب عليه والصواب هو ما كوفئ هو عليه بغض النظر عن الأمر ذاته ولكن الصبي المميز حيناً يأخذ في اعتباره آراء الآخرين يعمل بما يرضيهم ويحوز استحسانهم أى أنه ينتقل من المستوى الأول عند كولبرج (ما قبل العرف والقانون) إلى المستوى الثاني (العرف والقانون) ، [Selman, 1971] .

كما أن القدرة على لعب الأدوار وفهم موقف الآخرين مما يفعله يزيد من قدرته على توقع نتائج أعماله ومن ثم فإن التفكير في أى ممارسة تمثل انتهاكاً للعرف والقانون تؤدي إلى استثارة الإحساس بالذنب كما أن أى اعتداء على الآخرين يوجب إعادة الأمور إلى نصابها وهذا في حد ذاته يعتبر منشأً للحس الخلفي والمعايير للسلوك الأخلاقي [McMichael & Grinder, 1966] .

ثالثا : المؤثرات الاجتماعية :

يخضع الصبي المميز لتأثيرات اجتماعية تتمثل في أربع قوى رئيسية :

- ١ - أفراد الأسرة المتمثلون في الوالدين والأخوة وذوى القرى على مختلف درجاتهم وتباين أثرهم .
 - ٢ - المدرسون والقائمون بالعملية التربوية داخل المدرسة .
 - ٣ - مجموعة الرفاق سواء الصف أو رفاق اللعب .
 - ٤ - أعلام التربية غير المقصودة التى تهيؤها وسائل الإعلام العامة .
- وستتناول كل قوة من هذه القوى بعض التفصيل :

١ - أفراد الأسرة المتمثلون في الوالدين والأخوة وذوى القرى على مختلف درجاتهم وتباين أثرهم : يستمر التأثير الأسرى على الصبي في هذه المرحلة حيث يظل الوالدان والأخوة وذوو القرى مصدرا للتوجيه المباشر المتمثل في الأوامر والنواهي والترغيب والترهيب - وغير المباشر المتمثل في القدوة الملاصقة للطفل خاصة وأن الصبي ما زال يعتبرهم مصدرا للحنان وملذا للحماية وموردا للإشباع المادى والنفسى وذلك إذا ما وضعنا في اعتبارنا التعلق الاجتماعى الذى نشأ تجاههم خلال المرحلة السابقة والتنميط الجنس الذى تحدد من خلال هذا التعلق وتباين هذا الأثر طبقا للوسط الأسرى الذى يتم فيه ، فالصبي الذى ينشأ في أسرة نووية تتكون من الأب والأم يختلف عن ذلك الطفل الذى ينشأ في أسرة ممتدة يكون فيها تلاصق الإقامة معضدا للتلاصق فى الرحم والقربة ، ويتمثل الرابط العائلى في المحافظة على الروابط القوية بين أفرادها سواء كانت هذه الروابط نفسية أو اجتماعية أو اقتصادية أو ربما سياسية وفي المجتمعات الإسلامية نجد أن تبادل التأييد بين أفراد الأسرة الممتدة والمشاركة فى المسؤوليات وامتداد مظلة الحنان والرحمة والرعاية لا يعتبر أمرا مرغوبا فيه فحسب وإنما يصل إلى حد الإلزام القانونى في إطار الشريعة الإسلامية حيث يجد الوالدان أفراد الأسرة الكبيرة النصح والتعاطف والرفقة الطيبة ويخلق هذا التفاعل الاجتماعى الممتد مناخا تفل فيه حدة المشكلات وتزداد فيه مصادر الرعاية وقد تعتمد فيه الحاجة إلى وجود بدائل حين

ينبغي أحد الوالدين فيجد الصبي الرعاية والحب والتربية السليمة في بيت الأسرة الكبيرة الذي لا يخلو من أحد أفرادها ومن ثم فلا يتكون عند الوالدين أو أحدهما شعور بالذنب تجاه ما يتعرض له ولدهما من إهمال أو تخلي كما أن ذلك سوف يؤدي إلى تناقض الفجوة بين الأجيال المختلفة ، [الفلورقي ، ١٩٨٤] .

ومن المتغيرات التي لها دورها في حجم التأثير الاجتماعي لأفراد الأسرة وضع الصبي ذاته بالنسبة للوالدين وللأسرة الكبيرة مثل تربيته الولادي ومتغير الذكورة والأنوثة وما يتمتع به من مكانة خاصة ، بالإضافة إلى الطريقة المستخدمة في التربية ومدى ما تتمتع به من ثبات واستمرارية .

ويجدر بنا أن نشير هنا إلى المنحى الاستقلالي للصبي المميز كمظهر يميز العلاقة بينه وبين الآخرين . وقد سبق أن أشرنا إلى أن المراحل الأولى من حياة الطفل تتبدى فيها مظاهر الالتصاق بالأُم والتعلق بالأفراد الذين يقومون برعايته ويجد المتعة والإشباع في التعامل معهم والقلق والخوف في الانفصال عنهم والأمان في الاقتراب منهم وربما الالتصاق الجسدي بهم . ولكن هذا التعلق يتعرض لعملية تبدل واضحة ويأخذ طابعا آخر عند الصبي غير المميز عندما يتحول إلى نوع من الاعتمادية dependence ويميز علماء نفس النمو بين نوعين من الاعتمادية : عاطفية وتشير إلى علاقة الطفل بالناس حيث يجد فيها التأييد الدافقي منهم ، ووسيلة وتشير إلى علاقة الطفل بالبيئة حيث يجد فيها المساعدة على تحقيق ما يريد أو حل موقف صراعي يتعرض له . وتشير الدراسات إلى وجود ارتباط عالي بين الاعتمادية العاطفية والوسيلة في المراحل المبكرة من العمر يتضاءل بمرور الزمن ، ومع بداية هذه المرحلة تتحدد الفروق الفردية بالنسبة لهذا المتغير ، فبينما ينحى الذكور منحى الاستقلالية فلا يلجأون إلى أمهاتهم كثيرا للسؤال عما يجابههم من أمور يميلون إلى تأكيد ذاتهم ، ينحى الإناث منحى يتميز بالاعتمادية واللجوء إلى كنف أمهاتهن كثيرا للسؤال عما يجابههن ويستمر هذا النمط في المرحلة التالية خاصة عندما يتوافق هذا السلوك مع نمط الثقافة السائدة ، [CRM, 1975: 251-252] .

٢ - المدرسون والقائمون بالعملية التربوية داخل المدرسة :

عندما يصل الصبي إلى سن السادسة تصبح المدرسة قوة تطبيع اجتماعية لها شأنها ، وبما أن المدرسة مؤسسة اجتماعية فإن العمل الذي تقوم به ينبثق من قيم المجتمع وفلسفته ، ويصوّر بطريقة مباشرة على هيئة المناهج الرسمية وبطريقة غير مباشرة على هيئة الأفراد القائمين بالعملية التربوية داخلها باعتبارهم نماذج بشرية لهذا المجتمع ، بعد أن كان الصبي يجد في والديه الشخصيات الأسرية البليقة به النماذج الوحيدة التي تسمح له باتخاذها قدوة ، فينتقل من حجرة الوالدين إلى حجرة أوسع « desatellization » [Ausubel, 1970] وبالنسبة للمناهج الدراسية فيه في معظمها تركز على المهارات الثلاثة الأساسية وهي القراءة والكتابة والحساب وهي ما تقوم به فعلا المدارس التقليدية بالإضافة إلى بعض الدروس الدينية والألعاب الرياضية . أما الاتجاهات الحديثة في المدارس الابتدائية مثل الفصول المفتوحة أو المدارس ذات الفصل الواحد أو غير ذلك مما يدخل في نطاق تجميع الحدود بدلا من تأكيدها فإن مثل هذه الاتجاهات لم تثبت مكائنها أو كيانها داخل مجتمعاتنا . وبغض النظر عن نوعية المنهج وطرق التدريس المستخدمة فإن دخول الصبي المدرسة يعني أنه يواجه نظاما مقننا يلزمه بمواعيد دقيقة وأنظمة محددة ومحكات معيارية ومرجعية بالنسبة لقدراته تتمثل في علاقته مع أقرانه في الفصل وعلاماته في المواد الدراسية ، وقوانين يلزمه اتباعها وينشأ عن انتهاكها نوعا من العقاب . وعلاوة على ما تقدم بشأن النظم المدرسي فإن التفاعل بين الصبي وبين النماذج البشرية داخل المدرسة من المدرسين وغيرهم تؤثر تأثيرا كبيرا على نمو شخصيته .

ويعتمد اعتبار أهمية التفاعل بين الصبي ومدرسه في تحديد نوعية الإضافة إلى بناء الشخصية لدى الصبي على افتراض أن هناك نوعا من الألفة العاطفية (emotional intimacy) مثلما يوجد نوع من الألفة الفكرية - Intimacy Intellectual بين المدرس والتلميذ ، وهذه الألفة تحمل احتمالات التوحد النفسي (identification) أمرا غير مستبعد . وهذا يلقي على أكتاف القائمين بالعملية التربوية في هذه المرحلة مهمة سامية وفعالة حيث إن أنماط الشخصية الحقيقي يتم

تثبيته عادة في المراحل الأولى من العمر وعن طريق الخبرات الأولية في التعامل وهو ما يطابق هذه المرحلة ولعل أهم ما يحتاجه الصبي في هذه المرحلة هو التقبل واذكاء الإحساس بالإنجاز ، ولا يتعارض ذلك مع ما سبق أن أشرنا إليه من وجوب الالتزام بنظام دراسي مقنن حيث إن التقبل واذكاء الإحساس بالإنجاز يتصلان بالتفاعل الدينامي داخل إطار هذا النظام ، ولا يهددانه بل إن الالتزام بهذا النسق من التفاعل وبذلك النظام المقنن يجب أن يكون مملوسة داخل المدرسة بين جميع العاملين بها حتى يتسم التأثير بالعمومية ولا يحس الصبي بالتفاضل بين ما يرى وما يحس .

٣ - مجموعة الرفاق : مع دخول الصبي المدرسة الاجتماعية تتزايد مجموعة الرفاق في حجمها وأهميتها حين يجد الصبي نفسه مع عدد كبير من الأقران من نفس عمره مع اختلاف مشاربهم يريدون تحطيم حاجز الغربة داخل المكان الجديد ، ويتخذ الاتصال بالرفاق عمقا جديدا وقوة أكبر مع تخلص الصبي من التركيز حول الذات كما أشرنا في المرحلة السابقة ومع زيادة هذا العمق وتلك القوة فإن التأثير الناتج عن التعامل مع الرفاق يعتبر أمرا جديرا بالاعتبار والدراسة . وما يزيد من أهمية التركيز على هذا التأثير أن الكائن البشري على إطلاقه لا يستطيع أن يغير فرديته أو ينميتها أو يعبر عنها أو أن يتمتع بمكانته إلا من خلال نسق تفاعلي مع جماعة تتسم بالتكوين المنظم وتكون بمثابة وحدة اجتماعية وتتكون هذه الوحدة الاجتماعية من عدد الأفراد يقفون على أسس متعارف عليها بينهم ويحملون مجموعة من القيم والمعايير التي تنظم سلوكهم كأفراد وتعاملهم كجماعة [Sherif, 1964] وفي واقع الأمر فإن الأسرة الممتدة تعطي للصبي إحساسا بالهوية الاجتماعية وخاصة داخل نمط الأسرة الممتدة حيث تهيأ للصبي فرصة الرقعة مع أفراد ذو من مقاربة لسنه ، وهو ما تهيئه له المدرسة ولكن على نطاق أوسع ولكن كلا المؤسستين (الأسرة والمدرسة) قد لا يشبعان حاجة الصبي لتكوين هوية مع أشخاص على قدم المساواة في المكانة [Parsons, 1959] [Piaget, 1932, 1951] حين يكون التفاعل بينهم تحت ظلال من التدخل الإشرافي للكبير مما قد يجعل هدف هذا التفاعل الارتقاء إلى مستوى توقعات هؤلاء الكبير قبل توقعات الأقران ، ويعتبر التعامل مع الأقران مرحلة

انتقال من التعامل المحدود داخل المنزل إلى التعامل مع أفراد الثقافة ككل ، خاصة وأن جماعة الرفاق تعكس إلى حد كبير الوسط الاجتماعي الذي نشأت فيه ، وما يمثل هذا الوسط من قيم رئيسية وطموحات وأهداف نمائية ومعايير أخلاقية [Campbell, 1964] وتزايد أهميته في المرحلة التالية ولكنه في هذه المرحلة يختلف اختلافا كبيرا عنه في المرحلة السابقة ، وذلك لوجود المحددات التي سبق أن أشرنا إليها إجمالاً أثناء حديثنا في الفصل السابق .

ويمكن تلخيص العوامل المحددة للتعامل مع جماعة الرفاق في المرحلة السابقة فيما يلي :

(أ) عدم الكفاءة الحركية المحد من قدرة الصبي غير المميز على الاشتراك في كثير من أنماط اللعب المشتركة والتي تعتمد على الأداء الحركي .

(ب) سمات النقص في القدرات المعرفية التي تميز المرحلة السابقة تجعل الصبي غير المميز غير قادر على إدراك حاجات الآخرين وأحاسيسهم ومن ثم فلا يستطيع إدراك أهداف الجماعة وتوقعاتها ولعب الأدوار الخالفة .

(ج) عوامل الإعاقة الناجمة عن العجز عن الاتصال والتبليغ تؤثر تأثيراً سلبياً على حجم التفاعل بين أفراد جماعة الأقران حتى عند تحسن الأداء اللغوي بطريقة كافية للتعبير عن رغباته فإن التركز حول الذات يجعله مهتماً بوجهة نظره هو باعتباره وجهة نظر الآخرين .

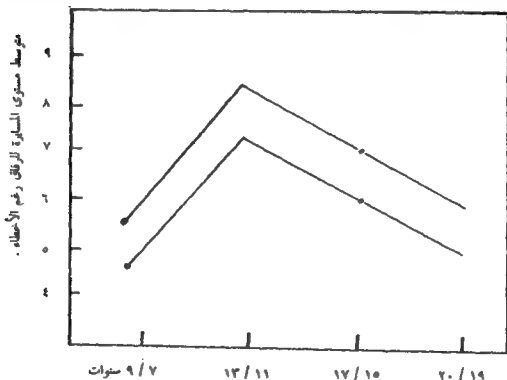
(د) المدى القصير للاهتمام وعدم القدرة على التركيز المتواصل المحد من قدرة الصبي غير المميز على الانخراط في تفاعل يتسم بالاستمرارية والتركيز مع أقرانه .

(هـ) الجهل بقواعد التعامل الجماعي وحقوق المشاركة تستثير صراعات غير ضرورية بين أفراد الجماعة تنهي التفاعل بين أفرادها قبل أوانه [Ausubel, 1970] .

ومع ما يتعرض له الصبي من تغير منتظم في سبيل المستويات الأعلى من القدرات المعرفية والاجتماعية ينتفي أثر هذه المحددات مما يجعل الصبي المميز قادراً

على التفاعل مع الأقران والتأثر بهم حيث إن « جماعة الأقران يمكن اعتبارها مجالا لممارسة الاستقلال عن سيطرة الراشدين إلى الراشدين ، ولذا فلا عجب أن يتحول السلوك من مجرد الاستقلال عن الراشدين إلى أنماط تستثير عدم القبول منهم بل إن هناك وظيفة أخرى هامة جدا هي امداد « الطفل » بمصدر للقبول والتقبل من غير الراشدين » . [Parsons, 1959: 305] .

وقد أشارت نتائج الدراسات التي أجريت على تأثير الرفاق كما يتمثل فيما يصدر عن الفرد من أشكال المسيرة للجماعة إلى تزايد هذا التأثير في هذه المرحلة عن المرحلتين السابقتين لها واللاحقة لها [Costanzo & Show, 1966] (شكل ٦ - ١) .



شكل ٦ - ١

ملخص نتائج الدراسة التي قام بها كوستانزو وشو . ويبدو فيها ارتفاع تأثير الرفاق خلال هذه المرحلة عن المرحلتين السابقتين واللاحقة [CRM, 1975.: 297]

ويرى هرتب [Hartup, 1970] أن انخفاض هذا التأثير بعد هذه المرحلة يرجع إلى تزايد القدرة على تعزيز الذات وتقويم أنماط السلوك ومن ثم اللجوء إلى ممارسة النقد الذاتي وربما القلق الذاتي .

٤ - أنماط التربة غير المقصودة التي يهيؤها وسائل الإعلام العامة : ثمة وسائل شائعة يلجأ إليها الصبيان وتيسر لهم وخاصة مع التقدم التكنولوجي والتغير الحضاري الذي يتعرض له المجتمع الإنساني كله فأصبحت هناك برامج خاصة تختلف الأعمار تبثها قنوات التلفزيون وموجات الإذاعة إلى جانب مسرحيات وأفلام خاصة بهم ، وتأثير هذه الوسائل على الأفراد لا يمكن تجاهله . ومع النمو المعرفي الذي يصاحب هذه المرحلة تزداد القابلية للتأثر بالرسائل الضمنية داخل هذه البرامج المتمثلة في أنماط السلوك المعروضة فيها ويتخطى تأثيرها المعلومات الصريحة أو التسلية إلى اكتساب الاتجاهات والقيم . خاصة وأن الصبي المميز ورفاق عمره يميلون إلى هذه الوسائل أكثر من غيرها في الحصول على المتعة وتصل ذروة الاهتمام بها في الفترة ما بين السادسة والرابعة عشرة من عمرهم [Brown, 1954] ورغم أن البرامج - وخاصة أدمها وهي برامج التلفزيون - تحمل في ذاتها وسائل الإثارة والتشويق التي تجذب المشاهدين من هذه الأعمار إليها إلا أن كثرة من الآباء والأمهات يميلون إلى استخدام التلفزيون لإشاعة جو من الهدوء والسلام داخل المنزل وإن كانوا يدركون الأثر السلبي لما عمله برامجه من رسائل تعليمية .

فقد جاء على لسان إحدى الأمهات عند سؤالها عن الدور الذي يلعبه التلفزيون في منزلها مع أطفالها « إنني أترك الأولاد أمام التلفزيون ليشاهدوا ما يريدون من تمثيلات حتى ينشغلوا عني لكي أُنهي من أعمالي المنزلية ومن المفروض أن يكون التلفزيون وتمثيلياته وسيلة تسلية ونفع حيث تستطيع أن تترك له الأم أطفالها وهي مطمئنة عليهم ولكنني لا حظت أنهم يستعملون من الألفاظ ما يسبب لي كثرًا من الحرج » .

وكل هذه العوامل مجتمعة تشير إلى شيوع استخدام هذا الجهاز وتأثير دوره (كمصدر) من مصادر التسلية وأنماط التعليم المقصودة وأشكال التعليم المصاحب ومن ثم وجوب إخضاعه للاستخدام الرشيد سواء من جانب القائمين

عليه أو من جانب الراشدين في الأسرة - والجهل التلفزيوني إلى جانب كونه مصبرا للتسليه وغط من أنماط اللعب الذى يتسم بالسلبية والتلقي من جانب المشاهد إلا أنه أصبح عاملا مشتركا في غط آخر من أنماط اللعب وهي ألعاب الفيديو التى أصبحت أكثر انتشارا وتنوعا في هذه الآونة خاصة وأنها أكثر ملائمة في هذه السن عن ما قبلها .

وقد أشارت دراسة قامت حول تأثير هذه الألعاب على الأفراد في هذه السن وآراء كل من المدرسين والآباء تجاه هذا التأثير إلى أن هذه الألعاب لها تأثير إيجابي يتمثل في ازدياد القدرة على الأداء العقلي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ولكن لها تأثير سلبي يتمثل في ازدياد الانفعالية والتوتر وخلق التباين والتباعد بينهم وقد تنقص جزءا كبيرا من وقتهم ولكنها على أية حال أفضل من مشاهدة برامج تلفزيونية تتسم بالعنف والعنوانية ، [البيلوى ، ١٩٨٣] .

رابعا : تأكيد مفهوم الذات :

يقصد عادة بمفهوم الذات « تجريد الصفات الأساسية والمميزة للذات والتي تفرق بين ذاتية الفرد والأفراد الآخرين والبيئة المحيطة » . [Ausubel, 1970: 245] وقد تأثرت الأبحاث التى أجريت على الأطفال في المراحل التى تسبق هذه المرحلة ببعض النقص الذى جعلت منهجيتها العلمية مهترة . ففي غياب التقرير اللفظي من جانب الطفل حول ادراكه لذاته وللكون المحيط لجأ الكثيرون للتمعن والتلميح والاستنباط من الطريقة التى يعامل بها والمتطلبات التى تفرض عليه ووجود الفعل التى يبدىها وما يعنى ذلك عن بعد عن الموضوعية أو تأثير النتائج بتوقعات الكبار والمقارنة التى تتأثر بصيغة الراشدين .

وقد لجأ الباحثون إلى قبول هذه النتائج بغض النظر عن مثل هذه التناقض من أجل استكمال الصورة حول تطور مفهوم الذات . ولكن مع بداية هذه المرحلة فإن الطفل يمكنه استخدام التعبير اللفظي للدلالة على العناصر المميزة لذاته ومدى تصوراتهِ للتوقعات منه ولديه مع تطور القدرة التنبؤية التى أشرنا إليها في الجزء السابق والمربطة بالقدرة على لعب الأدوار المخالفة وما يصاحبها من قدرة على

تقويم الذات (Self-evaluation) وحساب ردود الفعل الناتجة
Self- critical) وتبلور المقدرة على نقد الذات (Self-
Capacity) فقد يتخطى الصبي المميز الإحساس بالذنب وأصبح المجال مفتوحا
أمامه لكي يمارس إثبات ذاته من خلال الصراع بين الإحساس بالتمكن والإحساس
بالنقص [Erikson, 1963] .

ويشير إريكسون إلى « أن الأطفال » بدخولهم المدرسة الابتدائية يحسون
بمناق خاص للخبرة التربوية لا تيسر لهم في ما قبل ذلك فهم الآن يجابهون مهمة
عرض أنفسهم على مهارات وأداءات معينة تتخطى حدود التعبير الجسدى في
اللعب أو توظيف حركة الأطراف في اكتساب المتعة فعلهم الآن أن « يعملوا »
يهدف الحصول على اعتراف الآخرين حين يحققون ما يرجى منهم . وعندما
يتحقق لجهودهم النجاح ينشأ لديهم الإحساس بالمقدرة ، تعتبر نتيجة الصراع في
هذه المرحلة حاسمة بالنسبة للمسايرة الاجتماعية للصبي حين يتمكن من الانجاز
بنفسه ومع الآخرين وإذا ما فشل الصبي نتيجة لمواقف بيولوجية أو اجتماعية أو
أزكى فيه الإحساس بالفشل فيؤدى به ذلك إلى فقدان الثقة بنفسه والخوف من
العمل بمفرده أو بجوار الآخرين بل ومعهم فينشأ لديه الإحساس بالنقص والعجز
وضياع هويته بين أقرانه [Erikson, 1963 : 259 - 260] .

كما أن الاختلاف بين مستويات طموح الكبار من الصغار وبين
قدرات هؤلاء الصغار الفعلية والذي قد يؤدى إلى وجود صراع داخلي - يتباين
طبقا لنمط الثقافة التي يعيش فيه الصبي والتربية الأسرية التي ينشأ خلالها فيزداد
إحساس الفرد بالإحباط إذا ما كانت متطلبات الثقافة ومعايير الأسرة تفوق
امكانياته لا سيما أن بعض الأسر لا تقبل الأخطاء وتؤكد على مستويات الخارجية
للإقناع وغالبا ما تكون هذه المستويات تمثل الرشد وتبعد عن الطفولة .

وتجدر الإشارة هنا إلى ما ذكرناه في حديثنا عن طفرة النمو التي يتعرض لها
البنات قبل البنين بعامين تقريبا . فبعض الفتيات تأتين طفرة النمو ربما في السابعة
والنصف رغم أن متوسط حدوثها بين الفتيان عادة في سن الحادية عشرة
[Marash, 1964] وسواء كان هذا العمر أو ذاك فإن هناك فروقا بين الجنسين

في معدل النمو في هذه المرحلة لصالح الفتيات وإذا ما قرنا ذلك بمتطلبات الثقافة التي يعيش فيها والتي ترى الفتاة المثالية تتميز بخصائص الليونة والحنان ، الضعف والاعتماد ، بينما ترى الفتى المثالي قوة وصرامة ، قوة واستقلال ، فإن الفتاة في المدرسة الابتدائية يعثرها إحساس بالقلق نتيجة المعكوسية المؤقتة في معايير التفوق !جسدى ، فقد يتعرض مفهوم الذات عند الصبي في هذه المرحلة لصدمة عنيفة عند برؤيته لفتاة في مثل عمره تفوق عليه في الأنشطة الرياضية وقد تحس الفتاة ذاتها بالمرارة تختلط مع النصر الذي أحرزته وربما أحست بالإحباط عندما يتفوق عليها نفس الفتى بعد سنوات قلائل [Biehler, 1976:459] .

خامسا : التوافق المدرسي :

لا يجب أن يقتصر منظورنا للمدرسة باعتبارها مكانا لنقل أنماط الثقافة المختلفة إلى الصبي أو اكسابه مهارات معينة عن طريق التعليم أو التدريب المكثف المنظم فالالتحاق بالمدرسة يمثل مرحلة ذات مغزى كبير في حياته الاجتماعية فهي عالم جديد مليء بأنماط الاتصال الإنساني المتنوع وما يتطلب ذلك من أشكال التوافق من جانب الصبي الذي يدخل المدرسة لأول مرة حين يتحمم عليه أن يواكب متطلباته وأن يواجه أنماطا من التعامل لم يتعرض لها من قبل فذلك الذي لا يستطيع أن يكون صداقات جديدة سوف يشعر بالعزلة أكثر من غيره وذلك الذي ينتمي إلى أقلية ما قد يشعر بالحساسية تجاه مكانته في الوسط الجديد خاصة عندما يمد هذا الوسط بمجالات المقارنة بينه وبين آخرين من نفس العمر .

وقد يقع كثير من المدرسين وأولياء الأمور في خطأ اعتبار أن التحاق الصبي بالروضة قبل دخوله المدرسة الابتدائية يزيل أسباب عدم التوافق ويخلصه مما يمكن أن نطلق عليه صدمة الوسط الجديد فرغم أن بعض الدراسات قد أشارت إلى أن الخبرات الإيجابية في التشبث الاجتماعية التي يتعرض لها طفل الحضانة تساعد على التوافق المدرسي في المدرسة الابتدائية إلا أن هذا الأمر يعتمد اعتمادا كبيرا على نوعية هذه الخبرات [Thompson, 1944] كما أن دراسات أخرى قد أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة بين « الأطفال » الذين التحقوا بالروضة قبل المدرسة الابتدائية وبين أولئك الذين التحقوا بالمدرسة الابتدائية مباشرة بالنسبة

للتوافق المدرسي ، وأوصت بأهمية وجود خيارات تدريبية سواء للمدرسين أو لأولياء الأمور لمساعدة التلاميذ الذين يعانون من مشكلات عدم التوافق [Bonney & Nicholson, 1958] .

ولذا يجب أن نضع في اعتبرنا أن اليوم الذى تطلأ فيه أقدم التلاميذ أرض المدرسة الابتدائية لأول مرة هو أكثر الأحداث إثارة في حياتهم حتى أولئك الذين كانت لهم فرصة الالتحاق بدور الحضانة والرياض فإن دخولهم المدرسة الابتدائية له وقع خاص حيث إن نوعية الخبرة داخل المدرسة الابتدائية وما تشكله من انفصال واضح عن المنزل وغط المنهج المدرسي المتميز عن ممارسات الروضة تتطلب قدرا أوفر من التهيؤ من أجل التمكن من بعض الموضوعات المدرسية . أضف إلى ذلك أن الصبي الذى اعتاد على نمط من الحياة تلى فيه جميع مطالبه أو أغلبها ويتلقى تعليماته من جانب الأب أو الأم أو كليهما ، وقد يبدآن بعض المرونة حينما ويبدى هو بعض التهلون المقبول في تنفيذها .. هذا الصبي قد دخل دائرة أوسع شملت مصادر أخرى للسلطة ومرونة أقل في التنفيذ فعليه أن يتواءم مع ما يجابهه من تعليمات مدرسين أو أوامر دراسية ومعايير تعاملية تخضع لتقويم السلطة الجديدة والرفاق في الصف . ورغم أن الكثير من القيم والممارسات يتشربها الصبي من خلال تعامله وتفاعله مع مجموعة الرفاق إلا أن السلطة الوالدية ما زال لها في السنوات الأولى اليد العليا في تحديد أنماط السلوك لديه .

وينتق من متطلبات هذا الوسط الجديد التوقعات التي يمكنها الكبار (المدرسون والوالدان) تجاه مستويات الأداء لدى التلاميذ فقد أصبح الهدف من الوجود في المدرسة الابتدائية أكثر تحديا لديهم ويجمعون عليه تقريبا وينحاز في غالبيته تجاه الإنجاز الأكاديمي المتمثل في التحصيل الدراسي وتبرز أهمية التوقعات الوالدية وطموحات المدرسين في الاعتبار فهي تلعب دورا هاما في استئثار دافعية الإنجاز لدى التلاميذ ولكنها إذا ما قاقت قراراتهم فقد تؤدي إلى أثر سلبي يتمثل في الإحساس بالإحباط والشعور بالنقص الناتجين من عدم القدرة على مواكبة هذه التوقعات أو الوصول إلى المستوى الذى ينشدوه له .

سادسا : الحاجات النفسية للصبي المميز :

إن الاهتمام بالحاجات النفسية للصبي المميز يعتبر في حد ذاته اهتمام بشباب المستقبل وشيوخه فهذه السنوات تمثل مرحلة مميزة في منشأ هذه الحاجات ومظهرها فالحاجات الأساسية للصبي المميز قد تحول محوراً من الجانب الفسيولوجي إلى الجانب النفسي وتأتي في مجملها من تفاعل تكيفي مع المجتمع المحيط به واشباع هذه الحاجات يشاعده على النمو المتوازن ويمكن أن يكون أساساً صلباً للنمو السوي في المراحل المتقدمة ويجنبه الصراع الانتقالي بين هذه المرحلة والمرحلة التالية التي يعتبرها كثير من الباحثين الفريين ميلاداً جديداً . وهذه الحاجات النفسية لا تبدأ في الظهور في هذه المرحلة دون سابقتها ولكنها تتخذ بعداً جديداً نتيجة المؤثرات التي سبقت الإشارة إليها والتي تلتخص في المنطقية الفكرية العناية ودخول مؤثرات اجتماعية جديدة تترافق تأثير الوالدين والأسرة الممتدة وهي في حد ذاتها مطالب للنمو السوي .. ومن هذه الحاجات :

١ - الحاجة إلى الأمن : فالفاعل المثمر بين الصبي والشخصيات الجديدة عليه مثل المدرسين والأقران لن يتأتى إلا من خلال إحساسه بالثقة في قدراته والاطمئنان إلى توقعاته والأمان في ظروف البيئة المحيطة به مما يبعد عنه القلق والشك فيمن حوله ولا يعني ذلك أن نخطط للصبي بخبرات سرلة فقط وإنما يتم ذلك عن طريق إضفاء الثبات على أنماط التعامل معه وإعطاء الخبرات صفة الواقعية التي لا تخلف عنه الفرور أو تحيطه بالتدليل كما أنها لا تسبب له الإحباط أو الإبلاس والصبي في محاولاته الاستقلال لا يستغني عن طلب العون من الآخرين ولكن ما يميز هذه المرحلة هو تنوع مصادر هذا العون .

٢ - الحاجة إلى الحب والتقدير : تبدأ هذه الحاجة في الظهور بشكل واضح في هذه المرحلة حين يبدأ الصبي في إدراك ذاته ويعطي توقعات الآخرين مكانته في حساباته فهو يريد أن يشعر بحبهم تجاهه وتقديرهم له ويطلب هذا التقدير من المحيط الاجتماعي الذي يتعامل فيه ومع أفرادها وهذه مرتبطة بإشباع الحاجة إلى الأمن ويتم إشباعها - كما سنرى - من خلال الرعاية المثل من جانب الرعاة التربويين .

سابعاً : مطالب النمو في هذه المرحلة :

مع دخول الصبي المميز دائرة أوسع من التعامل تتميز عن سابقتها بالتنوع وتناقص الحماية مع تمويده الاعتماد على ذاته واتخاذة منحى الاستقلالية ومحاولة تأكيد ذاته في مجابهة ما قد يظهر من مشكلات أو مواقف ، نبرز أهمية هذه المرحلة وتنشأ معها مطالب جديدة للنمو تمثل أنماط الأداء المتوقع وهي في حد ذاتها حقوق للصبي على من له الولاية عليه . وقد أشارت النظريات المختلفة للنمو الإنساني إلى هذه المطالب كل حسب بؤرة اهتمامه وحلدها روبرت هافيجرست^(٥) في تسع مطالب واقتت المنطلق الأساسي في التربية الإسلامية القائمة على التنمية الشاملة للإنسان عن طريق تناله عقليا وروحيا وجسميا واجتماعيا ونفسيا وستعرض هنا لهذه المطالب التسعة وواجهت الولاية تجاه تحقيقها .

١ - تعلم المهارات الجسمية اللازمة للألعاب العادية : ويلزمنا هذا بالعناية بنمو الصبي الجسمي ورعايته صحيا واحترام طاقته الجسمية ويتم هذا الاحترام بعدم تجاهلها من الناحية وتنظيمها وضبط منصرفاتها من ناحية أخرى فلذا يوصى بالسماح للطفل بممارسة ألعابه المحببة فهي تبعث النشاط وتزكي النفس فاللعب أداة تساعد على تربية الصبي وتعليمه ، ووسيلة يعبر بها عن فطرته وصمام الأمن ينفذ منه ما يترآك عليه من متاعب [الغزالي ، ١٩٣٩ ، ابن مسكويه ١٩٥٩] .

٢ - بناء اتجاهات سوية تجاه ذاته باعتباره كائنا ينمو : ويتم عن طريق اذكاء الإحساس بالانجاز والشعور بالتمكن لديه وتجنب إشعاره بالنقص سواء في البيت أو في المدرسة فعلى الوالدين أن يعدلوا بين أولادهم وأن يمدحهم بكل ما يظهر من خلق جميل وعدم التملذ في عقابهم وجعله في السر ما أمكن والتغافل عنه إذا لوحظ حياء الصبي وإدراكه لحظقه مع وجوب التأديب إذا ما ظهر ما يبرره وعدم الدعاء عليه ، وفي المدرسة حيث يبدأ التعامل مع منهج محدد يحس فيه الصبي لأول مرة بطعم العمل دون اللعب فإن التقويم الذي يتعرض له من

(٢٨ - ١٥ : ١٩٥٢) (Havighurst) (★)

جانب المدرسين من ناحية والمتمثل في استجابات رفاقه من ناحية أخرى يعطيه الدليل على قدراته وشعبته بين الآخرين ويساهم في تكوين مفهوم ذات إيجابي عنده وهو ما يجب أن يحرص عليه القائمون بالتربية في هذه المرحلة فيراعون الفروق الفردية ما أمكن [ابن مسكويه ١٩٥٩ و الغزالي ١٩٣٩ ، (Bichler , 1976] .

٣ - اكتساب القدرة على التوافق مع رفاقه عمره : وذلك بتهيئة الاحتكاك المناسب مع رفاقه وإبعاده عن رفاق السوء ومخالطة الفاسدين لأن المخالطة تفسده بالمقارنة والمخالطة كما تنح له فرصة مخالطة الأخيار منهم وعلى الولي أن يحتل المدرسة التي يرى فيها اصلاح أمر الصبي .

٤ - تعلم الدور الاجتماعي المناسب لجنسه : مع نمو القدرات المعرفية لدى الصبي المميز تزايد قدرته على تمييز النماذج البشرية ودقائق السلوك التي كانت تغيب عنه في المرحلة السابقة ولذا يجب أن تنح أمامه الفرصة لمعرفة المعايير الاجتماعية السليمة لتحديد هويته والتعرف على متطلبات المجتمع منه باعتباره ذكرا والفتاة باعتبارها أنثى . ولا يجب أن يحس الصبي أو الفتاة بالتمييز القائم على التفاضل في هذه المرحلة وربما يتطلب الأمر التدخل لبيان مبررات أوضاع قائمة خاطئة في ذاتها أو بساء فهمها خاصة تلك النماذج التي تنهى من خلال وسائل الإعلام المختلفة .

٥ - تنمية المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب : فهذه المرحلة هي « مرحلة اكتساب هذه المهارات » وهذه المهارات هي أساس اكتساب مهارات الحياة وبناء الشخصية وحسن التكيف والتوافق مع المجتمع ولذا يجب أن يركز المنهج المدرسي تركيزا قويا على اكتساب تلك المهارات والاهتمام بها بصورة فعالة بحيث ينتهي التلميذ من تلك المرحلة ، وقد امتلك ناصية هذه المهارات الأساسية [مجلور ، الديب ١٩٧٧ : ٢٣١ - ٢٣٢] . كما يؤكد القابسي الفقيه المسلم على أن الأب أو المعلم ينبغي أن يعلم الصبيان سنن الصلاة والنحو لفهم معاني القرآن والعلم بالهجاء والخط لكتابته والنطق به نطقا صحيحا ويرى إخوان الصفا أن الصبي عليه أن يتعلم مبادئ القراءة والكتابة والحساب

وكيف يسأل وكيف يجيب ولماذا يسأل ولماذا يجيب [سلطان ، اسماعيل ،
١٩٧٧] .

٦ - تنمية المفاهيم الضرورية للحياة اليومية العادية : وذلك عن طريق تكوين اتجاهات وعادات صحية نحو الصحة الجسمية والعقلية والاجتماعية ، وذلك بتعليمه الطرق السليمة للتعامل والعادات الطيبة في الأمور الحياتية من مأكّل ومشرب وملبس وتظهر وصلاة واحترام للكبير ورحمة بالصغير وتعويد المشاركة في الأعمال المناسبة له داخل المنزل والمدرسة ليكتسب صفة التعامل وخلق التعاون ويتخلص أكثر من التمرکز حول الذات بأن يملّس فكرة الأخذ والعطاء واستشعار الجماعة والزملاء .

٧ - تنمية الضمير والأخلاقيات ومعيّل القيم : فيجب ألاّ يكتفي الأب بكونه المصدر المادى للاتفاق بل يجب أن تكون له القوامة بمفهومها الواسع أيضا حتى يستشعر الصبي السلطة التي تين له الحدود التي يجب أن يقف عندها وتخلصه من القلق الناتج عن عدم معرفته الصواب من الخطأ فيما يفعل وتبصيره بأمر الدين ويحفظه من الضياع في التهاطل على أن يتم ذلك بالتدرج مع مستواه المعرفي وهو كما أمرنا به الرسول ﷺ ، وأهم أساليب التربية الخلقية القلوة الصالحة ثم مناقشة كل فعل أخلاقي ومعرفة دوافعه وأسبابه ومضار ضده من الأفعال والتعويد على فعل الخير وجهيل الأفعال ، وتنمية الحياء . كما أن المناشط التي يقوم بها الصبي داخل المدرسة وطريقة التدريس المتبعة معه تساهم في اكساب الصبي الكثير من هذه القيم وتأصيلها لديه ، مثل قيمة العمل وقيمة التعاون ... الخ . وقد توافقت هذه المرحلة التخلص من معيّل النغمة النائية كمعير للسلوك الإنساني ودخول الصبي مرحلة العرف والقانون كما يرى بذلك لورانس كولبرج وتأكيد الآنا ونشوء الأنا العليا كما يرى سيجموند فرويد ، ولكن المناخ الذي ينشأ فيه الصبي يجب ألاّ يكون قائما على التناقض بين هذه المستويات وسابقتها ولاحقتها وتلك مسؤولية الولاية ، وهذا ما يلزمنا بتجنب التناقض بين القول والفعل أو ما نأمر به وما نأتيه ، وتحديد المعايير الثابتة الضابطة للسلوك والتفرقة بين ما هو مقبول شرعا وما هو غير مقبول شرعا ومدح الفضائل وذم النقائص في حضرته .

٨ - تحقيق الاستقلال الشخصي : ويحتاج هذا الأمر إلى التركيز على نقاط القوة والصواب لدى الصبي والاهتمام باتباع الأسلوب الاستقرائي في التربية والذي يبين له المبررات في أفضل ، ولا تفعل وتقبل المغفوات دون إهمال بيانها والسبل إلى إصلاحها ويبان عدم تكرار الوقوع فيها وتمويده الاستقلالية في تصرفاته وتطلعاته واعتماده على نفسه وتزويده بالفرص التي تحقق فيها النجاح باعتاده على ذاته . كما يتطلب ذلك تنمية روح القيادة والتبعية عنده فيقبل أن يكون قائدا في موقف وتابعا في موقف آخر .

٩ - تنمية الاتجاهات تجاه الجماعات والمؤسسات الاجتماعية : والاتجاهات التي يكسبها الفرد توجه سلوكه وتعمله متمشيا مع القيم الاجتماعية السليمة وتؤثر في مدى قبوله للأفكار وتبني تلك الأفكار وتختلف شدة الاتجاهات تبعا للحالة الفكرية والنفسية التي يتأثر بها الفرد وتبعا للعلاقات المتبادلة بينه وبين الكيانات المفترضة تكوين الاتجاهات نحوها . فالحالة الفكرية تستلزم تكوين مفاهيم صحيحة عند الصبي عن الأسرة وغيرها من مؤسسات المجتمع والحالة النفسية توجب إيجاد نوع من الأمن والطمأنينة والإحساس بالتمكن واكتساب مفهوم ذات إيجابي كما أن العلاقات المتبادلة يجب ألا تبني القسر من جانب واحد أو الحرية المطلقة وإنما على التوازن والتمكن للصبي أن تكون له الشخصية اجتماعية ذات تأثير وفاعلية في الإطار الاجتماعي الذي يعيش فيه فتزيد من ولائه لأسرته ويشعر بالحب والاحترام تجاه ولي الأمر .

وتشير اعتبارات النمو السوي إلى تحقيق هذه المطالب وتهيئة الفرص اللازمة لاشباعها عند الصبي المميز . كما ينبثق عنها اعتبارات الواجبات المناطة بهذه المرحلة من جانب الصبي من حيث الطاعة والالتزام وتوقير الكبار ، خاصة وأن المعايير التي تحكم المجتمع المسلم ككل ، ومن ثم فلن يحس الصبي بالتناقض أو تنشأ لديه الرغبة في استبدال معايير جديلة بمعايير الأسرة التي نشأ فيها . ولعل الإحساس بالواجب والمسؤولية تجاه تحقيقه هو من الأمور التي يلزم عليها في هذه المرحلة والتي تتم بلورتها في المرحلة التالية والمحاسبة عليها مع التكليف واستكمال الأهلية والولاية على النفس وتلك أمور سيتم بيانها في الجدول عن المراحل التالية :

الأفكار الرئيسية في هذا الفصل :

- ١ - تحديد مرحلة التمييز بالقدرة على أداء بعض السلوكيات الشخصية وانتقال الصبي إلى ولاية الرجال وأمره بالصلاة .
- ٢ - التغيرات الرئيسية التي يتعرض لها الطفل في هذه المرحلة والاستجابات التي تبدى منه خلالها والمطالب التي تنشأ فيها يمكن تقسيمها إلى : تغيرات فسيولوجية ومعرفية وحساسة أكثر للمؤثرات الاجتماعية ومحولاته لتأكيد ذاته واعتبارات التوافق المدرسي والحاجات النفسية الرئيسية التي تحتاج إلى الإشباع وتحديد مطالب النمو من خلال الوضع الذي يكون عليه الصبي في هذه المرحلة .
- ٣ - تتركز التغيرات الفسيولوجية في هذه المرحلة حول تزايد الفروق الفردية في النمو الجسدي وحدث ما يسمى بطفرة النمو .
- ٤ - تبدأ مرحلة العمليات الفكرية المعيارية مع بدايات هذه المرحلة فتنشأ قدرات جديدة على هيئة بنى معرفية مثل القدرة على الانتباه الانتقائي المتزايد وتكوين المفاهيم وتفهم مبدأ ثبات المادة واتسام التعقل لديه بالمنطقية وتزايد المهارة في استخدام الرموز والقدرة على لعب الأدوار .
- ٥ - يخضع الصبي المميز لمؤثرات اجتماعية جديدة تتخطى حدود الأسرة إلى المدرسة وإلى مجموعة من الرفاق كما أن القدرة على التمييز تجعله أكثر عرضة للتأثر بما تحمله وسائل الإعلام من رسائل صريحة وضمنية .
- ٦ - تزداد وسائل تأكيد الذات ولا تتركز على الذات الجسمية كما كانت في المرحلة السابقة وإنما تتخطاها إلى تأكيد الذات الاجتماعية والذات النفسية .
- ٧ - قد تنشأ بعض مشكلات التوافق مع الوسط الجديد عند دخول الصبي للمدرسة الابتدائية ولكن نمط التربية التي تعرض لها الصبي

قبل التحاقه بالمدرسة ونوعية الخبرة التي يصادفها داخل المدرسة يقومون بدور فعال في التقليل من شأن هذه المشكلات وربما تلافي حلولها .

٨ - تنشأ لدى الصبي المميز حاجات نفسية يأتي اشباعها إلى بؤرة الاهتمام فقد تغطي الصبي إلحاح الحاجات الفسيولوجية ودخل في إطار إشباع الحاجة إلى الأمن والحاجة إلى التقدير والاحترام حتى تنشأ شخصيته سوية من الناحية النفسية والاجتماعية .

٩ - تم تلخيص مطالب النمو لهذه المرحلة وواجبات من يولون أمر الصبي المميز في تسع مطالب أساسية :

- (أ) تعلم المهارات الجسمية اللازمة للألعاب العادية .
- (ب) بناء اتجاهات سوية تجاه ذاته باعتباره كائناً ينمو .
- (ج) اكتساب القدرة على التوافق مع رفقاء عمره .
- (د) تعلم الدور الاجتماعي المناسب لجنسه .
- (هـ) تنمية المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب .
- (و) تنمية المفاهيم الضرورية للحياة اليومية العادية .
- (ز) تنمية الضمير والأخلاقيات ومعايير القيم .
- (ح) تحقيق الاستقلال الشخصي .
- (ط) تنمية الاتجاهات تجاه الجماعات والمؤسسات الاجتماعية .

المراجع

- ١ - أبو العباس ، أحمد ؛ والمطروقي ، محمد علي : تدريس الرياضيات المعاصرة بالمرحلة الابتدائية ، دار القلم ، الكويت ، ط ١ - ١٩٧٨ .
- ٢ - البيلالوي ، فيولا : وسائل الترفيه والتسلية وأثرها التثقيفي والتربوي : ندرة ثقافة الطفل في المجتمع العربي الحديث . المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب . الكويت ، نوفمبر ، ١٩٨٣ .
- ٣ - الشاذلي ، حسن علي : الولاية على النفس ، دار الطباعة المحمدية ، القاهرة ط ١ - ١٩٧٩ .
- ٤ - الغزالي : إحياء علوم الدين في ٤ أجزاء ، مصطفى الحلبي . القاهرة ١٩٣٩ .
- ٥ - |العاروق ، لويز : حركة المساواة بين الجنسين والحفاظ على التقاليد الإسلامية (مترجم) . المسلم المعاصر ، دار البحوث العلمية ، بالكويت السنة العاشرة ، ٣٧ ، ٩٨٤ : ٨٧ - ٩٦ .
- ٦ - بن مسكوية : تهذيب الأخلاق ، مكتبة صبيح - القاهرة - ١٩٥٩ .
- ٧ - بهادر ، سعدية : في علم النفس الثمو ، دار البحوث العلمية ، الكويت ، ط ٢ ، ١٩٨١ .
- ٨ - سلطان ، محمود السيد ، وإسماعيل ، صادق جعفر : مسار الفكر التربوي عبر العصور ، مؤسسة الوحدة للنشر والتوزيع - الكويت - ١٩٧٧ .
- ٩ - مجاور ، محمد صلاح ؛ والديب ، فتحي عبد المقصود : المنهج الدراسي أسسه وتطبيقاته التربوية - دار القلم ، الكويت ، ط ٤ - ١٩٧٧ .

١٠ - عيسى ، محمد رفقى : جان يياجيه بين النظرية والتطبيق - دار
المعارف القاهرة ، ط ١ ١٩٨١ .

المراجع الأجنبية :

- Ausubel, D.& Sullivan, E. **Theory and Problems of Child Development** Grune & Stratton, Enc. N.Y. 2nd ed. 1970.
- Biehler, R. **Child Development; an introduction**. Houghton, Mifflin Co., N.J. 1976.
- Bonny, M.E., & Nicholson, E.L. Comparative school adjustments of elementary school pupils with and without preschool training **Child Development**, 29: 125 - 133, 1958.
- Brown,
- Campbell, J.D. Peers relations in Childhood. In M.L. Hoffman and L.W.Hoffman (Eds.) **Review of Child Development Research** PP. 289 - 322, Russell Sage Foundation N.Y., 1964.
- Costanzo, P.R. & Shaw, M.E. Conformity as a function of age level. **Child Development**, 1966, 37, 867 - 975.
- CRM. **Developmental Psychology Today**, Random House, Inc., 2nd ed. 1975.
- Erikson, E.H. **Child and Society**, Norton, N.Y. 2nd ed. 1963.
- Fantz, R.L. & Miranda, S.B. New born Infant Attention to form of Contour, **Child Development**, 1975, 46, 224 - 228.
- Flavell, J.H. Concept Development. In P.H Mussen (ed.) **Carmichael's Manual of Child Psychology**, N.Y: Wiley, 1970 Vol.1 3rd. ed. 963 - 1060.

- Havighurst , R. **Development tasks and education** , N.Y.,
longmans J .8 green , 1952 .
- Gardner, H. **Metaphors and Modalities? How Children Project
Polar Adjectivies Onto Diverse Dommaines** **Child
Development**, 1974, 45, 84 - 91.
- Hale, G.A. & Morgan, J.S. **Development Trends in Children's
Compnent Selection.** **Journal of Experimental Child
Psychology** 1973, 15, 302 - 314.
- Hartup, W.W. **Peer Interaction and Social Organization** In P.H.
Mussen (Ed.) **Carmichael's Manual of Child Psychology**
N.Y: Wiley, 1970 Vol. 2: 361 - 456
- Kagan, J. & Moss, H.A. **Birth to Maturity: A study in
Psychological Development.** N.Y.: Wiley 1962.
- Maresh,M.M. **Variations in Patterns of Linear growth and
Skeletal Maturation.** **Journal of American Physical Therepy
Association** 1964, 44, 881 - 890.
- McMichael, R.E. & Grinder, R.E. **Children's Guilt after
transgression: Combind Effect of Exposure to American
Culture and Ethnic Bockground.** **Child Development**, 1966-37:
425 - 431.
- McNeill, D. **The Development of Language.** In P.H. Mussen
(ed.) **Carmichael's Manual of Child Psychology**, N.Y.:
Wiley 3rd. ed. 1970. Vol. 1: 1061 - 1161.
- Parsons, T.**The School Class as a Social System: Some of its**

- functions in American Society: **Harvard Educational Review**, 1959 - 29 (4) - : 297 - 318.
- Piaget, J. **The Language and Thought of The Child**, Harcourt Brace, N.Y. 2nd ed. ,1932.
 - Piaget, J. **Play, Dreams, and Imitation in Childhood**, Norton, N.Y., 1951.
 - Sears, R., Rau, L. & Alpert, R. **Identification and Child Rearing**, Stanford, Cal., Stanford University Press, 1965.
 - Selman, R.L.The Relation of Role Taking to the Development of Moral Judgement in Children. **Child Development**. 1971 - 42 - 79 - 91
 - Sherif, M. Theoretical analysis of the individual - group relationship in a social situation. Paper for Symposium on Conceptual Definition in the Behavioral Sciences, Fairfield University, Fairfield, Connecticut. April 22, 1964.
 - Shultz, T.R. Development of the Appreciation of Riddles **Child Development**, 1974, 45 : 100 - 105.
 - Tanner, J.M. Physical Growth. In P.H. Mussen (Ed.) **Carmichael's Manual of Child Psychology**, N.Y., Wiley 1970 Vol. I 77 - 155.
 - Thompson, G.G The Social and emotional development of preschool Children under two types of educational programs **Psychological Monographs**, 1944, 56 (5).

-Winser, G.A. An Analysis of Verbal Facilitation of Class
Inclusion Reasoning. **Child Development**, 1974, 45, 224 - 227

فهرس الأشكال

| | | |
|-----------------|---|-----|
| شكل رقم (١-١) | بين الثلاثة والعشرين زوجاً من الكروموزومات في الذكر والأنثى | ٣١ |
| شكل رقم (٢-١) | بين انقسام الخلية | ٣٣ |
| شكل رقم (٣-١) | بين انقسام الخلية الجرثومية | ٣٤ |
| شكل رقم (٤-١) | بين كيف يتحدد جنس الجنين | ٣٥ |
| شكل رقم ١-٣ : | بين المراحل الأولى لنمو الجنين | ١٢٧ |
| شكل رقم ٢-٣ : | بين مراحل انقسام الخلية | ١٢٨ |
| شكل رقم ٣-٣ : | بين مراحل نمو الجنين | ١٣٠ |
| شكل رقم ٤-٣ : | بين جنين الشهر الثالث | ١٣٢ |
| شكل رقم ٥-٣ : | بين الجنين في الشهر الرابع | ١٣٣ |
| شكل رقم ٦-٣ : | بين جنين الشهر الخامس | ١٣٥ |
| شكل رقم ٧-٣ : | بين ظهيرة التوائم | ١٤٣ |
| شكل رقم ٨-٣ : | بين وراثية بعض الأمراض المرتبطة بالجنس مثل عمى الألوان | ١٤٧ |
| شكل رقم ٩-٣ : | بين انتقال المورثات في مرض البول الفينوكيتوني الوراثي | ١٤٨ |
| شكل رقم ١٠-٣ : | بين التعامل الطبي مع عامل الروزيس | ١٥١ |
| شكل رقم ١-٤ : | بين الوضع الطبيعي للجنين مع اقتراب نهاية الحمل | ١٦٤ |
| شكل رقم ٢-٤ : | بين الولادة الطبيعية | ١٦٤ |
| شكل رقم ٣-٤ : | بين ولادة عسرة (نزول الجنين بالساقين) | ١٦٦ |
| | | ٢٧٩ |

| | | |
|----------------------------|--|-----|
| شكل رقم ٤-٤ : | يبين النمو الرأسى والنمو العرضى للطفل من | ١٧٤ |
| الميلاد إلى سن عامين | | |
| شكل رقم ٤-٥ : | يبين تطور وزن الجسم ووزن الدماغ من | ١٧٥ |
| الميلاد إلى سن عامين | | |
| شكل رقم ٤-٦ : | يبين النشاط اليومى للطفل فى الشهر الأول من | ١٧٨ |
| عمره وفى عامه الأول | | |
| شكل رقم ٤-٧ : | يبين الأنشطة الحركية التى يؤدىها الطفل عبر | ١٨١ |
| مرحلة ما قبل التمييز (١) | | |
| شكل رقم ٤-٨ : | يبين إحكام الرباط حول الطفل مما يحدد من | ١٨٣ |
| حركاته الطليقة | | |
| شكل رقم ٤-٩ : | يبين الخطوط الرئيسية لتطور النمو اللغوى | ١٨٩ |
| لطفل حركة الرضاعة | | |
| شكل رقم ٤-١٠ : | يبين التقليد الموضوعى عند الطفل | ١٩٣ |
| شكل رقم ٦-١ : | يلخص نتائج الدراسة التى قام بها كوستانزو ، | ٢٦١ |
| وشو | | |

فهرست الجداول

| | | |
|----------------|---|-----|
| جدول رقم ٢-١ : | يبين مراحل النمو عند فرويد وإريكسون | ٨٨ |
| جدول رقم ٢-٢ : | يبين ميادين الاختلاف بين فرويد وإريكسون | ٨٩ |
| جدول رقم ٢-٣ : | يبين مراحل النمو المعرفى عند جان بياجيه | ٩١ |
| جدول رقم ٤-١ : | يبين تطور النمو اللغوى لدى الرضيع | ١٩٠ |
| | | ١٩١ |

فهرست المحتويات

| الصفحة | الموضوع |
|--------|----------------------------------|
| ٧ | - مقدمة |
| | • الفصل الأول |
| ١٣ | - علم نفس النمو : ميلاته ومناهجه |
| ١٥ | - تمهيد |
| ١٦ | - علم نفس النمو |
| ١٦ | تعريفه |
| ١٩ | أهدافه |
| ٢٠ | أصوله الإسلامية |
| ٢٢ | أصوله الفلسفية |
| ٢٣ | أصوله العلمية |
| ٢٥ | - النمو كميلان لهذا العلم |
| ٢٥ | مفهوم النمو |
| ٢٨ | العوامل المؤثرة في النمو |
| ٤٢ | مبادئ النمو |
| ٤٦ | مراحل النمو |
| ٥٠ | - مناهج هذا العلم |
| ٥٠ | المنهج الوصفي |
| ٥٤ | المنهج التجريبي |
| ٥٧ | المنهج الأكلينيكي |
| ٥٩ | - الأفكار الرئيسية في هذا الفصل |
| ٦١ | - المراجع |

• الفصل الثاني

| | |
|-----|---|
| ٦٣ | - أصول نظرية لعلم نفس النمو |
| ٦٥ | - تمهيد |
| ٦٦ | التأصيل الفلسفى لنظريات علم نفس النمو |
| ٧٢ | - النماذج الرئيسية للتنظير فى علم نفس النمو |
| ٧٢ | النموذج التراكمى الآلى |
| ٧٣ | النموذج البيوى العضوى |
| ٧٣ | النموذج الجبرى التشفى |
| ٧٤ | - نظريات فى علم نفس النمو |
| ٧٤ | نظريات تتبع النموذج التراكمى الآلى |
| ٧٤ | - التعلم الاستجائى |
| ٧٥ | - التعلم بالإقتران |
| ٧٦ | - التعلم الإجرائى |
| ٧٧ | - التعلم بالملاحظة |
| ٧٨ | - معاملة البيانات |
| ٧٩ | نظريات تتبع النموذج البيوى العضوى |
| ٧٩ | - نظرية التحليل النفسى (سيجموند فرويد) |
| ٨٥ | - نظرية النمو النفسى الاجتماعى (إريك إريكسون) |
| ٩٠ | - نظرية النمو المعرفى (جان بياجيه) |
| ٩٥ | - نظرية النمو الأخلاقى (لورانس كولبرج) |
| ٩٨ | - نظرية نمو التعلق الاجتماعى (هارلو وزوجته) |
| ١٠١ | نظريات تتبع النموذج الجبرى التشفى |
| ١٠١ | - نظرية التضج أو النمو التشفى (أرنولد جيزل) |
| | - النظرية اللغوية : نظرية النحو التولىدى (نوعام |
| ١٠٢ | تشومسكى) |
| ١٠٤ | - تكامل نظريات النمو |
| ١٠٨ | - رؤية إسلامية فى النمو الإنسانى |

- الأفكار الرئيسية في هذا الفصل ١١٤
- المراجع ١١٧

الفصل الثالث .

- مرحلة الحمل ١٢١
- تمهيد ١٢٣
- مرحلة الإعداد للإنجاب ١٢٣
- مرحلة الحمل ١٢٥
- مرحلة نمو الجنين ١٢٦
- العوامل المؤثرة في فترة الحمل ١٣٦
- بعض الظواهر الخاصة بمرحلة الحمل ١٤١
- ظاهرة التوائم ١٤١
- ظاهرة الأخطاء الوراثية ١٤١
- مطالب التو في هذه المرحلة ١٥٠
- الأفكار الرئيسية في هذا الفصل ١٥٣
- المراجع ١٥٦

الفصل الرابع .

- مرحلة ما قبل التمييز (١) ١٥٩
- تمهيد ١٦١
- مرحلة الرضاعة ١٦٢
- ظروف الميلاد ١٦٣
- حقوق الرضيع ١٧٠
- حقوق الأم المرضع ١٧٢
- تبدل نسب أبعاد الجسم ١٧٣
- الأنشطة الحسية الحركية ١٧٧
- لغة الرضيع ١٨٤
- التغذية والقطام ومشكلاتها ١٩٩

٢٠٤ الأفكار الرئيسية في هذا الفصل

٢٠٨ المراجع

٥. الفصل الخامس

٢١١ مرحلة ما قبل التمييز (٢)

٢١٣ تمهيد

٢١٣ مفهوم الجسم

٢٢٠ تأكيد الذات

٢٢٦ اللعب ومدلولاته في هذه المرحلة

٢٢٦ حقوق الطفل في هذه المرحلة

٢٣٧ الأفكار الرئيسية في هذا الفصل

٢٤١ المراجع

٥. الفصل السادس

٢٤٣ مرحلة التمييز (١)

٢٤٥ تمهيد

٢٤٧ التأثيرات الفسيولوجية

٢٤٧ النمو المعرفي

٢٥٤ المؤثرات الاجتماعية

٢٦١ تأكيد مفهوم الذات

٢٦٣ التوافق المدرسي

٢٦٥ الحاجات النفسية للصبي المميز

٢٦٦ مطالب النمو في هذه المرحلة

٢٧٠ الأفكار الرئيسية في هذا الفصل

٢٧٣ المراجع

٢٧٩ فهرست الأشكال

٢٨٠ فهرست الجداول

تطلب جميع منشوراتنا من :

دار القلم الكويت

شارع السور - عمارة السور - بحوار وزارة الخارجية
ص . ب : ٢٠١٤٦ - هاتف / ٢٤٥٧٤٠٧ / ٢٤٥٨٤٧٨

دار القلم دبي

ص . ب : ١١٨١٧ - هاتف / ٤٣٣٨٨٦

